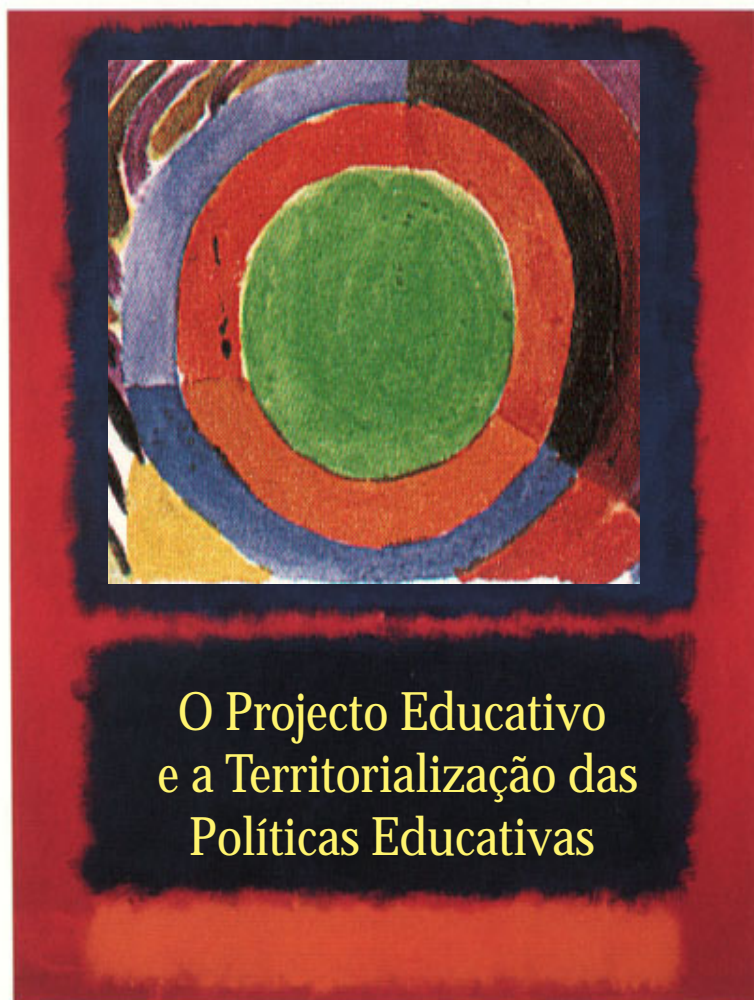




UNIVERSIDADE DO PORTO

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação



Helena Barbieri

Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação
especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social

Orientação: Prof. Doutor Stephen R. Stoer

2002

**O Projecto Educativo
e a Territorialização das Políticas Educativas**

Helena Barbieri

Dissertação de Mestrado em Ciências
da Educação, especialização de
Educação, Desenvolvimento e Mudança
Social, realizada sob orientação do Prof.
Doutor Stephen R. Stoer.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, indiscutivelmente, ao meu orientador, o Prof. Doutor Stephen R. Stoer. Pelo seu papel imprescindível na orientação, nos momentos de discussão, na leitura pormenorizada e crítica, nos contributos que, de diversas formas, permitiram a construção deste trabalho, mas também pela paciência e estímulo perante os avanços e recuos deste processo, tanto em termos temporais, como textuais. Agradecer ainda, a presença ‘parceira’ que sempre manifestou e manifesta, ultrapassando a dimensão do trabalho que agora se apresenta.

Aos docentes da parte curricular do mestrado que, indubitavelmente, contribuíram não só para a problematização e desenvolvimento deste trabalho, mas também pela influência que tiveram no meu crescimento profissional, pessoal e relacional. E aqui, não posso deixar de destacar o papel do coordenador deste mestrado, o Prof. Doutor José Alberto Correia que, para além da dimensão pedagógica e crítica, tantas vezes inquietante, sempre manifestou uma presença solidária, interessada, atenta e ‘companheira’ até ao último ponto final.

À Natércia Pacheco, ao João Caramelo, à Maria José Araújo, ao Manuel Matos, e também à Fernanda Rodrigues a quem, para além da solidariedade institucional, da disponibilidade incondicional e da

amizade, quero reconhecer o apoio, que de diferentes modos e com diferentes sentidos, me foram ajudando a ultrapassar os meus obstáculos e as minhas contingências.

À Manuela Terrasêca e à Alexandra Sá Costa. Não encontro palavras através das quais consiga dar conta deste pedaço de vida vivido e partilhado, feito de conversas, de discussões, de risos e de lágrimas, de cumplicidades solidárias que, devagarinho, mas intensamente, se foram instalando e permitindo que nos fôssemos conhecendo melhor: entre cada uma de nós e a nós próprias.

À minha família e a todos aqueles e aquelas que durante este percurso foram manifestando interesse, apoio e estímulo, traduzindo-o quer em palavras animadoras, quer na pergunta ‘índesejada’ e incomodativa, que tantas vezes me era feita, pelo meu pequeno sobrinho Pedro:

- Então Lena? Ainda não acabaste? Quantas páginas te faltam?
- Já, Pedro! Já acabei e já podemos ir ao cinema e andar de bicicleta para o tapete vermelho.

RESUMO

Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (desp. 147-B/ ME/ 96) criados pelo Ministério da Educação constituem-se como uma medida de política educativa que prescreve uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, que supõe uma política de discriminação positiva, valorizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias enquanto contributo para a criação de condições de igualdade de oportunidades.

Neste processo o projecto educativo, num contexto de territorialização das políticas educativas, torna-se central, prevendo-se que assuma esse carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuírem para a diminuição das desigualdades.

É neste âmbito que se analisam os Projectos Educativos de TEIP da região norte, enquanto medida de política educativa, nomeadamente, no que respeita aos objectivos definidos no despacho 147-B/ ME-96.

A análise do material empírico permitiu evidenciar quatro tipos de 'território': o *território parceria*, o *território pedagógico escolar*, o *território ligação vida activa* e o *território gestão, ligação e articulação entre ciclos de ensino*, sendo este último o que surge de forma mais evidente. Argumenta-se, ainda que, progressivamente, se assiste a uma subversão do desp. 147, pelo próprio ministério que o criou, assim como a uma centralização educativa em nome da descentralização.

Abstract

The "Educational Territories of Priority Intervention"* (TEIP, see governmental dispatch 147-B/ ME/ 96) created by the Ministry of Education have as their aim the fight against, in a designated geographical, administrative and social space, social and school exclusion on the basis of positive discrimination by giving value to local actors and by the establishment of partnerships as a contribution to the creation of conditions of equal opportunity.

In this process, the school's plan of action, in the context of an education policy based on territorialisation, becomes central. It is foreseen that this plan will take on the territorialised promotion and articulation of local measures capable of contributing to the reduction of inequalities.

It is within this scope that one analyses the Educational Action Plans of the "Educational Territories of Priority Intervention" in the northern region of Portugal, particularly in light of the objectives defined in the governmental dispatch 147-B/ ME-96.

The analysis of the empirical material gathered has allowed one to construct four types of "territory": the "partnership territory"; the "pedagogical school territory"; the "linked to working life territory" and the "territory managing, linking and articulating the different levels of schooling". It is this latter territory that has showed itself to be dominant. It is further argued that one has progressively witnessed a subversion of the governmental dispatch 147, by the very ministry which created it, as well as a process of educational centralisation carried out under the pretext of decentralisation.

* In England and Wales, such "Educational Territories" find their equivalent in the "Educational Action Zones".

RESUME

Les Territoires Éducatifs d'Intervention Prioritaire* (desp. 147-B/ ME/ 96) créés par le Ministère de l'Éducation sont constitués en tant que mesure de politique éducative prescrivant une intervention dans un espace géographique, administratif et social déterminé de combat aux problèmes d'exclusion sociale et d'exclusion scolaire, qui suppose une politique de discrimination positive, valorisant le rôle des acteurs locaux et l'établissement de partenariats en tant que contribution à la création de conditions d'égalité d'opportunités.

Dans cette démarche le projet éducatif, dans un contexte de territorialisation des politiques éducatives, devient central, étant prévu qu'il doit assumer ce caractère territorialisé de promotion et d'articulation de mesures locales capables de participer à la réduction des inégalités.

C'est dans ce cadre que nous analysons les Projets Éducatifs de TEIP de la région Nord, en tant que mesure politique éducative, particulièrement en ce qui concerne les objectifs définis dans la dépêche 147-B/ ME-96.

L'analyse du matériel empirique a permis de mettre en relief quatre types de 'territoire' : le *territoire partenariat*, le *territoire pédagogique scolaire*, le *territoire liaison vie active* et le *territoire gestion, liaison et articulation entre niveaux d'enseignement*, tout en étant le dernier celui qui émerge d'une façon plus évidente.

Des arguments sont avancés considérant que nous assistons, même si cela se fait d'une forme progressive, à une subversion de la dépêche 147, de la part du ministère même qui l'a institué, et que cette subversion est aussi visible dans une centralisation éducative cachée sous le nom de décentralisation.

* En France, l'équivalent aux territoires éducatifs est désigné par ZEP (Zones d'Éducation Prioritaire)

ÍNDICE

Introdução

1. Relevância da temática para a investigação	4
2. Justificação do interesse pela temática	6
3. Estrutura do trabalho	11

Parte I

1. Da participação no projecto “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias” à delimitação de uma pesquisa autónoma.	14
2. O Projecto Educativo como analisador dos TEIP	23

Parte II

1. Princípios enquadradores de contextualização de uma política educativa

1.1. A construção e evolução do princípio de igualdade de oportunidades	32
1.2. A Escola Democrática e o combate à exclusão social	41

2. Territórios e Território Educativo

2.1. A produção política e científica da territorialização	44
2.2. A territorialização das políticas educativas em Portugal	59

3. Projectos e Projecto Educativo

3.1. Sobre o conceito de Projecto Educativo	72
3.2. Importância e centralidade do Projecto Educativo nos TEIP	77

Parte III

1. A construção de dois PEs de TEIP

A construção e o Projecto Educativo do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere	83
A construção e o Projecto Educativo do TEIP da Areosa	86

2. Leitura e Análise dos Projectos Educativos da Região Norte

Estrutura dos Projectos Educativos:	93
- A fundamentação dos Projectos	93
- A concepção de Território	97
- Os objectivos	99
- Os problemas identificados	102
- A caracterização dos TEIP	106
- A composição dos Conselhos Pedagógicos dos TEIP	108
- As actividades previstas	111
- Os/ as parceiros/ parcerias identificados nos TEIP	116

3. Perfis dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

Território Parceria	122
Território Pedagógico Escolar	129
Território Ligação Vida Activa	132
Território Gestão, Articulação e Ligação entre ciclos	137

Considerações Finais

O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas	145
---	-----

Bibliografia	155
---------------------	-----

Anexos

Introdução

Introdução

1. Relevância da temática para a investigação

A criação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) pelo Ministério da Educação em 1996 enfatiza nos discursos educativos e nos normativos legais o conceito e forma de Território Educativo, prescrevendo-se uma intervenção num determinado espaço geográfico, administrativo e social de combate aos problemas de exclusão social e exclusão escolar, preconizando-se o papel dos actores locais e o estabelecimento de parcerias. Se, por um lado, esta medida supõe uma política de discriminação positiva, por outro, supõe uma delimitação espacial de problemas sociais e escolares pressupondo uma intervenção que ultrapasse a dimensão escolar.

Central no processo de constituição dos TEIP é o Projecto Educativo (PE) que assume a forma de ‘ferramenta’ apresentada como essencial à sua construção.

“A experiência pedagógica a desenvolver no próximo ano lectivo, que se deverá materializar na apresentação de projectos plurianuais dos territórios educativos de intervenção prioritária, visa, sem prejuízo da autonomia das escolas que os integram, a consecução de quatro objectivos centrais:

1º A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das

aprendizagens dos alunos;

2º Uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar;

3º A criação de condições que favoreçam a ligação escola vida-activa;

4º A progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica” (desp. 147-B/ ME/ 96)

Neste contexto, o projecto educativo, que não se restringe apenas ao espaço escolar, nem deve constituir-se como o somatório dos projectos e intenções que compõem determinado TEIP, assume um carácter territorializado de promoção e articulação de medidas locais capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades. Se, por um lado, é evidente a pertinência de uma acção globalizadora e articulada face aos problemas que actualmente se colocam à escola e que ela, por si só, não tem capacidade de resposta, por outro, o pensar, traçar e desenvolver um projecto, quer seja de escola, quer seja local é sempre uma construção. Neste caso, nos PEs dos TEIP, em que há uma passagem de um projecto perspectivado na lógica do estabelecimento de ensino, para uma lógica colectiva, envolvendo vários níveis de ensino e outras instituições da comunidade traz dificuldades acrescidas à sua construção, uma vez que, tradicionalmente, a escola tem sido como uma instituição dentro de uma ‘redoma’, voltada para dentro de si e, muitas vezes, desvinculada do real.

Prevê-se, ainda, que através do Projecto Educativo se descentralizem decisões da administração central para o local.

É neste quadro que se pretende estudar projectos educativos de TEIP, enquanto medida de política educativa, nomeadamente, no que

respeita aos objectivos definidos no despacho supra citado, tentando perceber:

- como são construídos os projectos educativos?
 - que aspectos são valorizados ou ignorados nos projectos educativos?
 - que papel é assumido pelas parcerias e pelos diferentes parceiros?
 - de que modo interpretam o diploma legal que cria os TEIP e como se posicionam face a essa interpretação?
- como é construída, considerada, contemplada a autonomia nos PE?
 - que expectativas manifestam e que estratégias são delineadas face à promoção do sucesso escolar e à diminuição das desigualdades?

2. Justificação do interesse pela temática

Ter sido professora do 1º Ciclo do Ensino Básico durante cerca de 20 anos permitiu trabalhar em contextos diferenciados, tanto ao nível dos alunos, dos professores, como das próprias comunidades onde as escolas estavam inseridas. Desde os primeiros anos deste percurso profissional, e indubitavelmente sob influência do Curso do Magistério Primário frequentado, no período pós 25 de Abril, houve a intenção que o trabalho desenvolvido, e a desenvolver, não se limitasse ao espaço restrito da sala de aula e ao grupo de alunos. Havia uma grande preocupação em conhecer o ‘meio’ de onde os alunos provinham, para melhor poder intervir no processo de ensino aprendizagem, e também o desejo de incrementar um trabalho conjunto e partilhado com os restantes

professores da escola. Se, em várias escolas não foi possível obter resposta a estas preocupações, noutras foi viável concretizar planos de acção singulares e consistentes, desenvolver solidariedades e crescer pessoal e profissionalmente, individual e colectivamente.

Para este crescimento e formação contribuiu também a frequência da Licenciatura em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, na medida em que, para além da formação, se constituiu num espaço de reflexão, de intervenção, de investigação sobre saberes variados e interdisciplinares, onde foram encontradas respostas para problemas sentidos e vividos e onde perguntas insuspeitadas surgiram, ainda que, muitas vezes sem resposta. Constituiu-se também num espaço de produção de conhecimento, de formas de compreensão mais alargadas e complexas, nomeadamente ao nível da importância da comunicação, tanto em contextos formais como informais, entre vários actores sociais, permitindo a construção de redes e de trabalho de interfaces que, numa perspectiva interdisciplinar, integrou diversos saberes, dos quais, e no âmbito do trabalho que agora se apresenta, assumiram especial relevo os mobilizados nas disciplinas de: sociologia da educação; métodos de investigação em educação; teoria e desenvolvimento do currículo; análise de políticas educativas; formação de profissionais de desenvolvimento humano. Especial relevância nesta articulação de saberes teve o estágio do 4º ano que possibilitou integrar essa experiência de quatro anos, num processo de investigação, formação e intervenção, que se consubstanciou num trabalho final intitulado *Parques Infantis. 'Pensar Globalmente, Agir Localmente'*.

Integrar a equipa de investigação que iria realizar um projecto de investigação sobre os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (desp. 147-B/ME/96), resultante de uma solicitação do Instituto de Inovação Educacional, constituiu-se, por um lado, na continuidade, e talvez complementaridade deste percurso pessoal, profissional e de formação. Este estudo, *“Análise do processo de implantação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – o contributo das parcerias”*, consistiu em analisar o processo de concepção, implementação e consolidação das parcerias no âmbito da medida de política educativa anteriormente mencionada. Neste sentido o trabalho investido no desenvolvimento do projecto, nomeadamente ao nível da recolha e tratamento de informações, foi de uma inquestionável importância na realização da investigação que este texto apresenta. A integração na equipa e o subsequente desenvolvimento do projecto tornou-se no ‘mote’ que originou o interesse pelo estudo da temática

A solicitação do IIE, que deu lugar à realização do estudo acima referido, estendeu-se também a outros investigadores de instituições do ensino superior de diferentes zonas do país¹, dos quais foram produzidos relatórios que procuravam ser “estudos analíticos dos vários aspectos de desenvolvimento da implementação dos territórios educativos de

¹ Os outros estudos foram: *“O conceito de Ensino Básico e as práticas de integração educativa”* realizado por Ana Maria Bettencourt e Maria Vitória de Sousa; *“Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como espaço de inovação organizacional e curricular”* efectuado por Margarida R. Fernandes e José Alberto Gonçalves; *“Gestão pedagógica e lideranças intermédias no TEIP do Esteiro”* feito por Jorge Adelino da Costa, Liliana Sousa e António A. Neto Mendes; *“Dimensões Organizacionais e Administrativas dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”* realizado por Manuel Jacinto Sarmento, Cristina Parente, Paulo Saturnino da Matos e Olívia Santos Silva; *“Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: entre a ‘igualdade de oportunidades’ e a ‘luta contra a exclusão’”* desenvolvido por Rui Canário, Natália Alves e Clara Rolo.

intervenção prioritária” (Protocolo de Cooperação com as Instituições de Ensino Superior, 1996 citado in Brederode Santos, 2000: 9)

Na altura de integração na equipa de investigação², tinham sido escolhidos dois TEIP – um em contexto urbano e outro em contexto rural - do distrito do Porto: o TEIP da Areosa (no concelho do Porto, com sede na Escola EB 2,3 da Areosa, agrupando ainda a EB1, nº 34 e EB 1,2 do Bairro S. João de Deus) e o TEIP de Santa Marinha do Zêzere (no concelho de Baião, com sede na Escola EB 2,3 de Santa Marinha do Zêzere, agrupando as Escolas EB 1 de Igreja e EB 1 de Urgueira, Valadares).

Para proceder à análise do contributo das parcerias para o desenvolvimento pedagógico dos projectos educativos deu-se especial atenção ao desenvolvimento dos respectivos projectos atendendo, especialmente, aos elementos contemplados sobretudo no 3º e 4º objectivos centrais referidos no preâmbulo do desp. 147-B/ ME/ 96:

“a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa”

“a progressiva coordenação das políticas educativas das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem”.

Participar nesta investigação acentuou o interesse em trabalhar esta temática que, simultaneamente, se constituiu numa problemática teórico-metodológica, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização de Educação, Desenvolvimento e Mudança Social. Assim, passou a ser equacionada a hipótese de desenvolver uma investigação que

² Em Setembro de 1997. A equipa fora formada em Dezembro de 1996, constituída por Fernanda Rodrigues e Stephen R. Stoer, sendo este último o investigador responsável.

permitisse, na continuidade e aprofundamento de questões levantadas pela participação no próprio projecto de investigação, **questionar o papel dos projectos educativos enquanto elementos centrais dos diferentes modos de operacionalização do normativo legal que determina a constituição dos TEIP**, procedendo-se a uma análise de outros projectos educativos de TEIP da região Norte. Por sua vez esta análise desenvolve-se num enquadramento conceptual que releva, necessariamente, da territorialização das políticas educativas e do projecto educativo.

A reflexão resultante da análise dos PEs admite a possibilidade de encontrar quatro perfis de “território”, que não são estanques nem delimitados, mas antes, coexistem e se interceptam nos diferentes Projectos Educativos: o território parceria (projecto ‘a bem da comunidade educativa’); o território pedagógico escolar (projecto ‘a bem da escola’); o território ligação vida activa (projecto ‘a bem da imagem da escola perante as empresas e os empresários’) e o território gestão, ligação e articulação entre ciclos de ensino (projecto ‘a bem dos professores do ciclo seguinte’), sendo este último o que surge de forma mais reforçada. Argumenta-se, também que, se assiste progressivamente a uma subversão do desp. 147, pelo próprio ministério que o criou, assim como a uma centralização educativa em nome da descentralização.

3. Estrutura do Trabalho

Partindo do processo reflexivo que se efectuou desdobrou-se este trabalho em três partes.

O objecto e a metodologia do estudo são apresentados na **Parte I**. Explicita-se, em primeiro lugar, a participação em dois processos de investigação que num primeiro momento decorreram simultaneamente mas que, num segundo momento originaram a construção de um outro objecto de pesquisa: o projecto educativo enquanto eixo analisador da territorialização das políticas educativas. Ainda nesta segunda parte, mas em segundo lugar, é apresentado o percurso da investigação, evidenciando a forma como foram analisados quinze projectos educativos de TEIP da região norte, através de um processo de análise de conteúdo.

Na **Parte II**, pretende-se situar o problema em estudo, argumentando-se que, em termos de política educativa, a criação dos TEIP se insere, ainda, num contexto de *simultânea crise e consolidação da escola de massas* (Stoer e Araújo, 1992), onde o sistema educativo se tem mantido incapaz de resolver o problema da desigualdade social e cultural. Deste modo, e num quadro em que “se sobrepõem e confundem as políticas e os discursos sobre a ‘igualdade de oportunidades’ com as políticas e os discursos sobre a ‘exclusão’ (social e escolar)” (Canário, *et al.* 2001: 18), reflecte-se sobre o processo de territorialização das políticas educativas tendo como eixo de análise principal os territórios educativos de intervenção prioritária e a centralidade do projecto educativo, enquanto

‘instrumento’ privilegiado na concretização de uma política que visa a passagem de uma lógica central e estatal para uma lógica local e comunitária.

A **Parte III** consiste na análise do material empírico. Deste modo, inicia-se esta parte com uma referência ao processo de construção e aos próprios projectos educativos dos TEIP da Areosa e de Sta. Marinha do Zêzere. Posteriormente, é feita uma análise com base na estrutura externa dos projectos educativos num processo que oscila entre descrição e interpretação. Da reflexão sobre esta análise emergem quatro perfis de território - o território parceria; o território pedagógico escolar; o território ligação vida activa; o território gestão, ligação e articulação entre ciclos de ensino - que podem configurar a forma como os projectos educativos dos TEIP se constituem num modo de expressão do desp.147-B/ ME/ 96.

Termina-se este trabalho ensaiando algumas considerações sobre os modos como os TEIP, constituídos na base da promoção da igualdade de oportunidades se relacionam com a questão das desigualdades sociais, nomeadamente, ao nível da redistribuição de recursos, do reconhecimento das diferenças culturais e ao nível da participação e associativismo.

Parte I

1. Da participação no projecto “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias” à delimitação de uma pesquisa autónoma.

2. O Projecto Educativo como analisador dos TEIP

1. Da participação no projecto “*Análise do processo de implantação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – o contributo das parcerias*” à delimitação de uma pesquisa autónoma

Este estudo tem como objecto principal a territorialização das políticas educativas, tendo como analisador os projectos educativos.

O interesse pela temática surgiu, tal como já foi mencionado, no decorrer de um outro projecto de investigação “*Análise do processo de implantação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – o contributo das parcerias*” que, no âmbito desta dissertação, se constitui como condição da própria pesquisa e da construção do objecto empírico dada a implicação pessoal em dois processos distintos mas com aspectos comuns, e que, neste caso, se pretende contribuir para um enriquecimento e complementaridade. Trata-se de duas pesquisas que numa primeira fase decorreram simultaneamente mas onde, numa segunda fase é outro objecto de pesquisa que é construído. Isto é, num primeiro momento, o projecto “*Análise do processo de implantação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – o contributo das parcerias*” e, simultaneamente, no decurso deste, com base neste e posteriormente a este o “Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas”.

Poder-se-á ainda dizer que o objecto de investigação do segundo foi

sendo construído pouco a pouco, paralelamente ao objecto do projecto já existente, mas com especificidades que o foram autonomizando e delineando a sua singularidade em relação ao primeiro. Das observações feitas, da análise das entrevistas, das conversas, da participação nas diferentes actividades, dos registos nesse âmbito produzidos e da análise dos documentos elaborados pelos actores dos TEIP surgia a necessidade e curiosidade de perceber como estariam a funcionar outros TEIP, não enquadrados naquele estudo.

Parece pertinente, neste momento, apresentar de forma breve o projecto de investigação *“Análise do processo de implantação dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária – o contributo das parcerias”*, de que resultou a elaboração de um relatório final intitulado *“Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias”*³

O princípio e mecanismos da parceria em programas, nomeadamente, das políticas sociais e económicas, fez emergir o seu interesse analítico tendo, principalmente, em conta a diversidade e cada vez maior complexidade dos processos e situações de pobreza e de exclusão social, levando a questionar argumentos e formas de os encarar. Neste caso, a parceria tem sido entendida e utilizada como um mecanismo com grandes potencialidades ao nível dos processos de desenvolvimento local, regional mas, também, transnacional. Importa, contudo, salientar a

³ Stoer, Stephen R. e Rodrigues F. (com a colaboração de Helena Barbieri) (1999) *Relatório Final Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: análise do contributo das parcerias*, CIIIE da FPCE/ UP e IIE.

especificidade e diversidade de contextos sociais que, por sua vez, correspondem a diferentes processos de risco social, a que não são indiferentes, interesses e níveis de investimento protagonizados pelos diversos parceiros locais. No caso dos TEIP e, nomeadamente,

“neste estudo propõe-se analisar a concepção, implementação e consolidação das parcerias no desenvolvimento pedagógico do projecto educativo, particularmente, considerando as diferentes componentes ‘obrigatórias’ a saber: i) a diversificação de ofertas formativas, ii) a definição de necessidades de formação, e iii) a articulação estreita com a comunidade local (Despacho 147-B/ ME/ 96)”. (Stoer e Rodrigues, 1996: 1).

A pesquisa delineada pretendia, ainda, interrogar situações e condições passíveis de permitir às escolas a promoção do sucesso educativo dos alunos/ as, tal como se pode ler no texto do projecto:

“A capacidade dos territórios educativos para otimizar os meios humanos e materiais, para promover uma intervenção educativa integrada e para promover o ajuste entre as condições espaciais de oferta educativa e dos projectos das comunidades educativas envolventes é um dos focos privilegiados nesta análise. É neste contexto que a(s) parceria(s) serão estudada(s) enquanto dispositivo potencial facilitador e estruturador das articulações e contributos de uma orientação educativa integrada, multidimensional e socialmente coerente” (Stoer e Rodrigues, 1996: 1-2)

Para proceder à análise do processo de operacionalização do desp. 147-B/ ME/ 96 que constitui e regulamenta os TEIP, e tal como já foi mencionado na Introdução, foram escolhidas duas experiências na Zona Norte, do distrito do Porto: uma em contexto urbano – o TEIP da Areosa –

no concelho do Porto, e outra em contexto rural – o TEIP de Sta. Marinha do Zêzere – no concelho de Baião.

Nesta análise, os aspectos considerados para o estudo relacionam-se principalmente

“com os 3º e 4º objectivos centrais referidos no preâmbulo do Despacho, isto é com a ‘criação de condições que favoreçam ligação escola-vida activa’ e ‘a progressiva coordenação das políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem’. Neste sentido, prevê-se a necessidade de fazer uma caracterização não só das escolas como também das comunidades educativas e locais que constituem os territórios educativos sob estudo. Além desta caracterização, pretende-se observar e analisar o desenvolvimento das actividades corporizando a implantação dos territórios. Organizar-se-ão entrevistas com os protagonistas do processo, incluindo os diferentes parceiros, com o que se pretende aceder ao seu entendimento e contribuição para a parceria bem como compreender o próprio mecanismo de parceria” (*op. cit.*, 1996: 3)

A opção pelo estudo das parcerias tinha subjacente as seguintes razões:

- o reconhecimento do modelo de parceria nas políticas e práticas educativas tal como vai sucedendo noutras áreas de política social e económica;
- o comprometimento do dispositivo de parceria para defrontar situações de exclusão, ou, em contra partida, para promover objectivos de coesão social;
- a probabilidade de estabelecer comparação entre parcerias no campo educativo (neste caso com base num suporte legal) com outras parcerias incrementadas noutras áreas dirigidas para a exclusão social (acções de associações locais no âmbito de

programas nacionais ou europeus).

No caso da presente medida de política educativa, que deve ser reflectida no quadro da dimensão local das políticas públicas, ou seja, num quadro de territorialização dessas políticas para o local “esta orientação vem ancorar-se num papel acrescido da comunidade local na escola através de um sistema de representação de agentes e de interesses locais” (Stoer e Rodrigues, 1997: 3). No caso dos TEIP é através do Projecto Educativo que este processo se materializa tanto na escola, como na comunidade.

Na altura de elaboração do Relatório de Progresso anteriormente citado e, tendo com eixo analisador o dispositivo de parceria, foram colocadas as seguintes questões:

- “até que ponto o processo de materialização do projecto educativo será a concretização da comunidade na escola em vez da inclusão da escola na comunidade?
- qual a natureza e dinâmica do tipo de agentes representados?
- qual o peso dos parceiros estatais por relação a outros agentes?
- quais os efeitos de uma parceria verticalmente implementada para favorecer articulações locais horizontais?” (Stoer e Rodrigues, 1997: 4)

Ao longo do decurso do projecto de investigação e com a finalidade de proceder a uma caracterização das parcerias em acção foram considerados os aspectos que de seguida se enunciam, tendo por base o contacto que, entretanto, se ia estabelecendo com as parcerias e os parceiros:

- o carácter mais ou menos constituído das parcerias;
- o sistema de representação e seus representantes;
- o desenvolvimento e cooperação das parcerias;
- a forma como os TEIP estão representados nas comunidades educativa e local e como se articulam com a comunidade local;
- as formas como os TEIP se relacionam com o conflito e os consensos que procuram estabelecer;
- a relação dos TEIP com a formação, nomeadamente ao nível da contribuição destes na definição das necessidades de formação;
- que entendimento manifestam os TEIP para rentabilizar os recursos materiais e humanos no sentido de promover uma intervenção educativa integrada (Relatório de Progresso, 1997).

Com base no trabalho desenvolvido foi possível distinguir dois perfis de parceria “que existem na realidade como combinações de um e outro perfil”:

- uma parceria de carácter técnico, com predominância no trabalho disciplinar e inter-ciclos escolares, na qual o sistema de representação e de papéis se mostravam diversos e com diferentes tipos de influência, ou seja, uma “parceria na lógica de criar na escola um espaço para a comunidade” (Stoer e Rodrigues, 1997: 71);
- outra parceria, que surge mais como complemento da actividade escolar, com predominância na relação escola-meio (cuja principal preocupação é o combate ao abandono e insucesso escolar), isto é, uma “parceria organizada na lógica de incluir a escola na comunidade” (Stoer e Rodrigues, 1999: 71).

O trabalho realizado permitiu, evidenciar que o desenvolvimento das potencialidades de uma parceria, entre outros aspectos, consiste na

possibilidade de os parceiros a adoptarem como sua e de lhe atribuírem forma e conteúdo. No entanto, frequentemente, a palavra é utilizada, está presente nos discursos, mas não é pensada. Significa que, muitas vezes, o trabalho em parceria é baseado

“numa concepção que tende a restringi-la aos efeitos discursivos da palavra que têm a tendência de a mitologizar (sugerindo a construção fácil, quase automática) e de a ideologizar (tornando a construção funcional, aconflitual, asséptica face às questões de poder). (...) Nesta lógica, a parceria é, explicitamente, qualquer coisa que se faz (dispensando que se pense), que é do campo da acção, do desenrolar das coisas e da evolução naturalizada dos poderes (Stoer e Rodrigues, 2000: 185).

O trabalho de campo decorreu entre Setembro de 1997 e Setembro de 1999 (embora os contactos e colaborações com estes dois TEIP ainda se mantenham). Este período, que correspondeu a dois anos lectivos, constituiu-se num intervalo temporal bastante amplo para permitir um estudo em intensidade, possibilitando uma variedade de contactos, a participação em diversas actividades e acções, umas de carácter formal, outras de carácter mais informal, e uma percepção do processo da constituição dos TEIP no que respeita ao desenvolvimento dos projectos educativos, ao funcionamento das parcerias e ao papel dos parceiros, o que forneceu “um conjunto de instrumentos para a contínua regulação dos processos de pesquisa a partir do conhecimento que ela própria vai produzindo acerca do objecto e acerca dos efeitos que nele desencadeia” (Costa, 1986: 148).

Uma vez que se pretendia uma recolha de dados diversificada,

pertinente e significativa das relações e dos factos sociais em estudo, os métodos usados para a recolha, análise e tratamento da informação foram a observação, as entrevistas, a análise de conteúdo e a análise documental.

Para analisar este processo, participámos na maioria dos conselhos pedagógicos (97 a 99) dos dois TEIP em estudo, participámos em diversas actividades promovidas, das quais se destacam as que de seguida se mencionam, pelo impacto e pertinência atribuídas pelos TEIP: Semanas Culturais dos dois TEIP, Jornada sobre *Os TEIP, parcerias e exclusão social*, Jornada Pedagógica *Construir um Projecto Educativo de Território*, Sessão de Trabalho Temático *Cumprimento da Escolaridade Básica para Todos – Problemas e Perspectivas*. Participámos ainda, no *Encontro de Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, organizado pelo Núcleo Regional do Norte do IIE e no *Encontro Regional de Projectos*, na Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, organizado pela equipa de investigação⁴ que desenvolveu o projecto *Formas de Articulação entre Ciclos Educativos de Intervenção Prioritária – um estudo de caso múltiplo*.

Todas estas situações foram sistematicamente registadas, distinguindo observações e informações, reflexões e questionamentos suscitados, informações prestadas, a frequência de participação e de intervenção em reuniões e encontros, enunciados verbais dos actores procurando, neste caso, transcrevê-los o mais fielmente possível, anotando, ainda, a disponibilidade, o clima de calma/tensão, o clima afectivo, o grau de à vontade, as relações inter-subjectivas que os actores

⁴ Constituída por Margarida Ramires Fernandes (Investigadora Responsável), José Alberto Gonçalves, M^a Celeste Marques Silva e Teresa Vitorino

iam manifestando nas diversas situações.

Analisámos documentos produzidos durante a concepção, implementação, consolidação e funcionamento das parcerias que constituíam os dois TEIP, tais como os projectos educativos que mereceram a aprovação da Direcção Regional de Educação do Norte, outros documentos produzidos no decurso do projecto, como também pela imprensa local, e os registos elaborados pelos elementos da equipa de investigação.

Para a caracterização dos TEIP, o projecto de investigação, recorreu a diferentes meios: i) entrevistas; ii) observação do funcionamento de actividades inscritas nos TEIP, actividades extra-curriculares; iii) entrevistas realizadas a membros da Direcção Regional de Educação do Norte; iv) material produzido no âmbito dos TEIP – programas de trabalho, preparação de actividades, regulamentos, notícias de imprensa; actas,...

A observação feita no decurso do projecto que tem vindo a ser referido evidenciou diferentes formas de interpretação do desp. 147-B/ ME/ 96. Estas formas de interpretação ganham especial visibilidade no contexto dos Conselhos Pedagógicos (CP) dos TEIP e, particularmente, nos diferentes momentos de discussão e de construção dos Projectos Educativos, como se verá no início da Parte III deste trabalho.

2. O Projecto Educativo como analisador dos TEIP

A reflexão sobre a análise dos dois TEIP, e em especial, dos projectos educativos suscitou o interesse em **tentar perceber como é que a orientação legal decorrente do despacho 147-B/ ME/ 96 é produzida e interpretada pelos actores educativos e locais tendo por base a análise de projectos educativos da região norte.**

Para isso, foram analisados quinze projectos educativos⁵, incluindo os PE dos TEIP de Sta. Marinha do Zêzere e do TEIP da Areosa. A maioria dos PE referem-se ao primeiro ano da implantação dos TEIP, sendo que, nalguns casos, há um segundo projecto (PE do TEIP de Matosinhos, PE do TEIP de Aldoar e PE do TEIP de Arrifana – este último, no segundo Projecto passa a chamar-se PE do TEIP de Terras de Sta. Maria). Foram também analisados três PE de TEIP que correspondem à segunda fase de implantação do desp 147-B/ ME/ 96 (PE do TEIP de Manhente, PE do TEIP de Milheirós de Poiães e PE do TEIP de Miragaia). No quadro 1, que de seguida se apresenta, identificam-se os PE analisados, as escolas que constituem cada TEIP, o ano a que se refere o PE, assim como, outros aspectos que no primeiro contacto com o material pareceram pertinentes.

⁵ disponibilizados pelo Núcleo do Norte do Instituto de Inovação Educacional.

Quadro 1 - Projectos Educativos dos TEIPs da Região Norte

Designação do Projecto	Escolas que pertencem ao TEIP	Data	Observações
Projecto Educativo – Território Educativo de Intervenção Prioritária	EB 2 de Matosinhos EB 1 da Cruz de Pau EB 2 da Cruz de Pau Jardim de Infância da Biquinha	1995/ 1996	1º ano de implantação do TEIP
Projecto de Intervenção Prioritária Núcleo de Matosinhos		1997/ 1998	. Relatório de actividades relativo ao 1º ano de funcionamento do TEIP – 1997/ 1998;
Território Educativo de Intervenção Prioritária – Núcleo do Cerco – Projecto Educativo	EB 1 n.º 17, 23, 30, 31 EB 2/3 do Cerco	1997/ 2000	1º ano de implementação dos TEIP 2 documentos: . PE . Plano de Actividades para o ano lectivo de 1996/ 1997 (Serviço de Psicologia e Orientação)
Projecto Educativo – Território Educativo de Intervenção Prioritária Arrifana	EB 2,3 de Arrifana EB 1 de Cimo de Aldeia – Pigeiros EB 1 de Nadais – Escapães Jardim de Infância de Pigeiros	12/ 12/ 96	1º PE - 1º ano de implantação dos TEIPs
Projecto Educativo Território Educativo de Intervenção Prioritária de Terras de Santa Maria	EB 2,3 de Arrifana Jardins de Infância: . Bairro, Fontainhas e Manhouce (Arrifana) . Nadais, Sto António e Igreja (Escapães) Escolas EB 1: . Bairro, Outeiro, Carvalhosa, Manhouce (Arrifana) . Nadais, Sto António e Igreja (Escapães)	10/ 02/ 98	2º PE - Versão actualizada No “Preâmbulo e Finalidades” do PE justifica-se o alargamento do TEIP a outras escolas na medida em que “fornecem alunos à EB 2.3 de Arrifana”
Projecto Educativo do Território Urgeses	Jardim Escola: . de Assento – Pinheiro . de Cruzeiro – Calvos EB 1: . Calvos, Abação 1, Abação 2, Abação 3, Gémeos EBM de Abação EB 2.3 de Urgeses	?	Quase que apenas o somatório da caracterização das escolas que integram o TEIP Noutro documento, o Regulamento Interno do TEIP
Território Educativo de Intervenção Prioritária Linhas gerais orientadoras da acção para o ano lectivo de 1997/ 98	EB 2.3 de Manhente Jardim de Infância de Areias EB 1: . Galegos (S. Martinho) . Galegos (Sta. Maria) . Manhente n.º 2 . Areias (S. Vicente)	Outubro de 1997	2º ano de implementação dos TEIPs
Projecto Educativo do TEIP da Areosa	EB 2.3 da Areosa EB 1.2 do Bairro S. João de Deus EB 1 n.º 34	1997	1º ano de implantação do TEIP
Projecto Educativo do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere	EB 2.3 de Sta. Marinha do Zêzere EB 1: . Urgueira (Valadares) . Igreja (Sta. Marinha do Zêzere)	1998	1º ano de implantação do TEIP 2 documentos: . PE . Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise

Experiência Piloto Núcleo de Paços	Jardim de Infância da Ermida Primárias de Mirelo EB 2 de Paços de Ferreira	1996/ 1997	1º ano de implantação do TEIP
Projecto Educativo do TEIP de Milheirós de Poiares	Jardim de Infância de Cavadas EB 1: . Cimo de Aldeia (Pigeiros) . Goim (Romariz) . Duas Igrejas (Romariz) EB 2.3 de Milheirós de Poiares	1997	2º ano de implementação do TEIP Decorre do Projecto Educativo do TEIP de Arrifana (justificação administrativa)
TEIP Miragaia	EB 2.3 de Miragaia EB 1: . S. Nicolau . Bandeirinha . S. Miguel Infantário e ATL da Junta de Freguesia de Miragaia	1997/ 1998	2º ano de implementação dos TEIP's
Projecto Educativo de Intervenção Prioritária das Escolas Associadas Fermentões	Jardim de Infância: . N. S. da Conceição . Telhado (Penselo) . Aguça (Fermentões) EB 1: . Motelo Guimarães nº 10 . Caneiros Guimarães nº10 . N. S. Conceição Guimarães nº 10 . Telhado (Penselo) EB 2.3 de Fermentões	Outubro 1997	1º ano de implementação do TEIP
Território Educativo de Intervenção Prioritária Plano de Actividades Aldoar	EB 1: . nº 69, nº 134, nº 137 EB 2.3 de Aldoar	1996/ 1997	1º ano de implementação do TEIP
Território Educativo de Intervenção Prioritária de Aldoar Projecto Educativo		Março de 1998	2º Projecto Educativo Elaborado no decurso de um Círculo de Estudos (CEFORG)

A análise e reflexão sobre estes documentos escritos foi acompanhada de alguns “riscos” que derivam das representações do investigador que procede a essa análise “entre o que é da ordem de uma percepção particular desses factos, ou seja, daquilo que eventualmente esperaria e gostaria de observar, deparando-se com o problema da implicação pessoal, da qual não estão ausentes o percurso socio-biográfico [e profissional] e muito menos a isenção de valores” (Ferreira, 2000: 31).

Outro “risco” decorre do facto de os documentos em análise se

constituírem como textos prospectivos que, à partida⁶, antecipam a orientação da realização de uma acção (Boutinet, 1996a). Porque se trata, em cada projecto, da manifestação de um conjunto de intenções, não é possível interpretá-los enquanto elementos de desocultação de práticas efectivamente concretizadas. No entanto, a sua pertinência reside na possibilidade de configuração de marcas identificadoras de lógicas de acção dos territórios educativos, ou seja, a possibilidade de os projectos educativos se constituírem enquanto expressão de uma medida de política educativa. Registe-se, ainda, a importância e a hipótese de “considerar as suas múltiplas relações com o plano da acção, o qual pode confirmar, contradizer ou ‘reinterpretar’ as intenções formalizadas” (Sarmiento, 2000: 264).

Esta análise, ainda que feita num registo de exterioridade, uma vez que só os documentos escritos foram analisados, não tendo havido nenhum contacto com os actores/ autores que os produziram, desenrolou-se numa procura constante de equilíbrios originada pela heterogeneidade dos documentos quanto à forma e conteúdo, procurando-se evitar uma uniformização demasiado rígida que poderia conduzir a um esvaziamento das suas especificidades.

Assim sendo o material empírico constituído pelos Projectos Educativos foi submetido a uma análise de conteúdo entendida como um espaço de produção de interpretações, ou seja, como um trabalho sobre a intencionalidade que preside à construção de um determinado texto, que por vezes surge como um pretexto para, afinal, ocultar o seu sentido

⁶ apesar de, como se verá no caso do PE do TEIP de Sta. Marinha e no PE do TEIP da Areosa, estes documentos, terem sido escritos no decurso da realização de acções.

estratégico (Barbieri, Prada e Rocha, 1999), e que, “como qualquer outra análise qualitativa evolui de forma cíclica e circular, ao invés de linear e sequencial: pode-se saltar etapas, realizar outras simultaneamente... num constante vaivém que requer alguma paciência, imensa organização, muita perseverança e um pouco de tolerância à ambiguidade” (Terrasêca, 1996: 120).

Posteriormente à elaboração do quadro 1, que corresponde ao momento do primeiro contacto com o material em análise, procedeu-se a uma leitura dos PEs, com a finalidade de iniciar uma reflexão individual dos Projectos. Esta análise permitiu, desde logo, identificar algumas características:

- a diversidade de títulos atribuída aos documentos: “Projecto Educativo do TEIP de...”; “Experiência Piloto...”; “Projecto Educativo do TEIP de... conforme desp.147/ ME/ 1996”.
- a grande maioria dos TEIP, através dos PEs, assume o nome das escolas do 2º e 3º CEB, o que poderá revelar a centralidade destas neste tipo de agrupamento.
- a grande diversidade dos documentos analisados quanto à sua apresentação, à sua dimensão e ao seu conteúdo.

Partiu-se para este trabalho com a ideia, ainda hesitante, de analisar reflectir sobre os projectos individualmente. Todavia, e à medida que esse trabalho ia sendo feito, começavam a emergir regularidades, mas também ambiguidades e singularidades que, provavelmente, teriam uma expressão mais forte se analisadas de uma forma menos estanque e mais

globalizadora.

Não se trata, no entanto, de desvirtuar o possível interesse em estudar individualmente os PE. Seria outro trajecto de investigação que poderia também contribuir para uma desocultação inesperada das intenções educativas dos actores/autores que os elaboraram. Não obstante, uma das razões que norteou a opção, quanto à forma de análise do material empírico, relaciona-se com o sentimento de que seria impossível, ou ficaria incompleta, sem ouvir os seus autores e sem uma maior aproximação aos contextos em que foram elaborados, tarefa incomportável no âmbito deste trabalho, dada a exiguidade de tempo relacionada com a quantidade de documentos⁷ em análise. Talvez por este motivo, surgisse a necessidade de proceder a uma descrição/ interpretação do processo de construção dos PEs dos TEIP de Sta. Marinha do Zêzere e do TEP da Areosa que decorreram de um outro processo de investigação, mas que influenciaram e contribuíram para este novo objecto de pesquisa.

A leitura individual dos projectos foi um momento inultrapassável, na medida em que, a partir daí, foi possível construir a primeira grelha de análise. Importa também considerar que a construção desta grelha foi, naturalmente, influenciada pela participação no Projecto de Investigação já referido e, especialmente, pela participação nos Conselhos Pedagógicos, e noutras actividades realizadas pelo TEIP de Sta. Marinha do Zêzere e pelo TEIP da Areosa.

A grelha foi construída com base na estrutura externa dos

⁷ Registe-se que, não foi analisada a totalidade de PEs dos TEIP da região norte. Não foram analisados os PE do TEIP de Darque e do TEIP de Leonardo Coimbra apenas, pelo facto, de não fazerem parte do conjunto de projectos, amavelmente, facultados pelo IIE (Núcleo do Norte).

projectos (fundamentação do PE, objectivos, caracterização, actividades, problemas) mas também contendo dimensões que se esperariam encontrar nos documentos, decorrentes do facto de os PEs serem de TEIP (concepção de território, composição da Comissão Pedagógica, existência de parcerias/ parceiros). Estas dimensões constituíram-se como categorias de análise.

A fase de categorização, que obedeceu a critérios de ordem qualitativa, revestiu-se de alguma dificuldade de análise e de sistematização, decorrendo esta, da polissemia de termos e da diversidade de conteúdos que constituem os documentos em análise. Procurou-se, no entanto, que as categorias fossem constituídas i) por todo o conteúdo classificável; ii) pela aproximação de sentido dos enunciados classificados; iii) pela relação dos materiais em classificação com os conceitos teóricos que reflectem e representam; iv) pela possibilidade de distinção dos elementos que as diferenciam (Terrasêca, 1996).

Este trabalho de categorização, feito *a priori*, não impediu que *a posteriori*, o trabalho de análise de cada categoria em si fosse uniforme. Para algumas categorias, dadas as necessidades de interpretação em função dos textos em estudo, procedeu-se a uma outra análise de conteúdo que será pontualmente explicitada.

A construção e a interpretação das categorias e das suas relações proporcionou realçar as múltiplas formas de apropriação e de interpretação do estipulado no desp. 147-B/ ME/ 96.

Da reflexão feita sobre este material surge um novo texto, e novas categorias, que vão permitir explicitar como é que os actores sociais

constróem, em termos discursivos, formas singulares de operacionalizar um mandato legal, ou seja, os Territórios Educativos. Assim para este novo momento de análise de conteúdo, são definidas novas categorias que foram emergindo paralela e simultaneamente ao processo anteriormente referido e que correspondem a quatro perfis de 'território': o *Território Parceria*, o *Território Pedagógico Escolar*; o *Território Ligação Vida Activa* e o *Território Gestão, Ligação e Articulação entre Ciclos de Ensino*.

Parte II

1. Princípios enquadramentos de contextualização de uma política educativa
2. Territórios e Território Educativo
3. Projectos e Projecto Educativo

1. Princípios enquadradores de contextualização de uma política educativa

1.1. A construção e evolução do princípio de igualdade de oportunidades

A construção retórica da educação é uma expressão referida por Soysal e Strang⁸ (Stoer, 1986; Araújo, 1996) - e, ainda que, resultante da análise dos processos de emergência da escola de massas e da escola pública em diferentes países - adequa-se à situação portuguesa, na medida em que diz respeito a produções legislativas, que tendo anunciado precocemente o intuito e interesse estatal na educação pública, a realizaram tardiamente, nomeadamente se pensarmos no lançamento da escola de massas.

Sobre este assunto Stephen R. Stoer comenta que Portugal foi

“...um dos primeiros países europeus a estabelecer o princípio da escolaridade obrigatória, formulado na Reforma de Rodrigo da Fonseca de 7 de Setembro de 1835, suspensa em Dezembro do mesmo ano, mas renovada na de Passos Manuel, de 17 de Dezembro de 1836” (1986: 19).

Porém, a taxa de analfabetismo, manteve-se muito elevada. Durante a 1ª República o combate ao analfabetismo constituiu-se numa intenção

⁸ Os autores referem mais dois conceitos que não se adequam tanto à situação portuguesa: *as formas estatais de construção da educação*, ou seja, “a actividade centrada no Estado e por ele desenvolvida” e *as formas sociais de construção da educação* em que salientam “a intervenção múltipla de organizações da sociedade civil na expansão educacional” (ver Stoer, 1986; Araújo, 1996).

entusiasta dos republicanos tendo-se multiplicado uma série de iniciativas, tanto ao nível da educação e cultura populares, como a nível da promoção de reformas do sistema de ensino. A este respeito Luiza Cortesão (1988) destaca que

“as iniciativas de divulgação cultural e de alfabetização foram verdadeiramente notáveis, constituindo um sintoma significativo do entusiasmo e empenhamento dos homens desta época: foram criadas as ‘Escolas Móveis’ pois que se afirmava ser ‘necessário que a escola vá ao atelier, à oficina, à fábrica e ao campo’” (*op. cit.*, 1986: 17).

Com o Estado Novo fazem-se sentir, de imediato, repercussões ao nível da educação sendo uma das primeiras a redução da escolaridade obrigatória de oito para quatro anos. Outra alteração significativa deste período consistiu no facto de se considerar que “os conceitos de alfabetização e cultura (eram) apresentados como ideias perigosas e nocivas” (*op. cit.*, 1988: 66). Decorre, daqui, um “vazio social” (Stoer, 1986: 45) e um sistema de ensino baseado, apenas, na manutenção da ordem social e na preservação da identidade/independência nacional. Após a II Guerra Mundial começam a fazer-se sentir os efeitos, sobre a economia e a educação, das organizações internacionais, nomeadamente a OCDE, dando início a um período de crescimento económico e de expansão capitalista. É na década de 60 que a OCDE começa a falar em igualdade de oportunidades tendo indicado

“prescrições para o desenvolvimento de modo taxativo a todos os países, prescrições que foram consideradas tecnologicamente eficazes, racionais, neutras e, por conseguinte, acima das diferenças políticas e nacionais. Contudo, embora o que era considerado educação no

Portugal de Salazar – *Deus, Pátria, Família* – fosse ignorado nas prescrições da OCDE, a ideia de educação, como forma particular de inculcação ideológica, continua a efectivar-se na forma e conteúdo da educação portuguesa” (Cortesão, 1988: 54).

Não obstante, assiste-se a uma mudança no dimensionamento do sistema educativo que, de uma preocupação de carácter mais ideológico, passa a uma preocupação de carácter mais económico. É neste contexto, no início dos anos 70, que a Reforma proposta por Veiga Simão fazendo “ressaltar as complexidades e contradições deste processo” (*op.cit.*: 1988: 54), introduz profundas alterações com a finalidade de democratizar a educação, donde se salientam os seguintes aspectos: o aumento da escolaridade obrigatória de 6 para 8 anos; antecipação da entrada na escola, para os 6 anos de idade; introdução, na medida do possível, de 2 anos de educação pré-escolar; reforma do ensino superior (universidades, institutos politécnicos e outros institutos de formação profissional e técnica); reforma do sistema de formação de professores.

A reforma Veiga Simão tinha implícita uma noção de modernização, constituindo-se como uma ruptura com “a noção salazarista de educação (ensinar a cada um o seu lugar na sociedade) e como uma aproximação não só com a ideia popular mas também meritocrática de educação como igualdade de oportunidades” (*op. cit.*: 1988: 59).

Para concretizar a Reforma era necessária a participação dos professores que, na altura, começavam a evidenciar algum mal-estar, quer em relação à situação profissional precária, quer em relação aos baixos salários (Cavaco, 1993), mas também em relação a questões pedagógicas.

Num contexto de oposição à Reforma Veiga Simão constitui-se um movimento – os Grupos de Estudos – formado, essencialmente, por professores do ensino preparatório e secundário, que a partir de 1971, se organiza em defesa dos seus direitos profissionais e cívicos e de uma verdadeira democratização do ensino e da educação. A primeira reivindicação dos Grupos de Estudo consistiu no direito de reunião nos estabelecimentos de ensino. Em termos globais, este movimento pretendia

“mobilizar os professores na base de temas relacionados com a conduta e a integridade profissionais, de forma a combater o que fora um longo período de desvalorização social da profissão docente” (Stoer, 1986: 125).

Defendiam que para que a democratização da educação fosse uma realidade, esta exigia a participação nos órgãos de decisão das escolas, constituindo-se simultaneamente nos

“percursores da movimentação de professores e estudantes que ocorreria após a revolução” (*op. cit.*, 1986: 126).

Com a Revolução de 25 de Abril de 1974 a educação em Portugal sofreu profundas alterações, em que, de um “vazio político” que caracterizou a Reforma de Veiga Simão, se assistiu a uma deslocação dos poderes do Ministério da Educação para uma iniciativa local, nomeadamente, iniciativa e tomada de poder por professores e alunos, dando origem à gestão democrática das escolas e a uma intenção de que a educação democrática significasse, também, educar para uma sociedade

democrática (Stoer, 1986). Admite-se, pois, tal como diz Correia (2000), quando se refere a este período, que

“O social é, deste modo, pensado e estruturado como um espaço de construção de uma cidadania emancipatória, como um espaço que importa flexibilizar para o permeabilizar às circunstâncias locais, para promover uma *cidade educativa marcada pela complexidade*. Uma cidade cuja cidadania, apesar de se referenciar aos valores estabilizados da democracia, é uma cidadania participada e deliberada, uma cidadania em permanente redefinição” (*op. cit.*, 2000: 9).

A este período – breve, dado que durou apenas até aos acontecimentos do 25 de Novembro de 75, mas também marcante uma vez que teve efeitos duradouros – segue-se um outro, marcado por uma regressão do que até aí tinha acontecido e sido alcançado. O programa do I Governo Constitucional (1976) da responsabilidade do Partido Socialista considerava que a escola não funcionava, atribuindo este facto ao “estado caótico” em que as escolas se encontravam e que derivava do carácter revolucionário e mobilizador da revolução portuguesa, nomeadamente, no que respeita ao processo de gestão democrática vivido nas escolas e nas universidades. É na sequência desta avaliação da situação da educação que o Ministro da Educação Sottomayor Cardia manifestou a necessidade de implementar “medidas radicais para cortar de vez com o período revolucionário (...) e para concretizar este corte seria necessário remover – ‘sanear’ – a política da escola” (Stoer, 1986: 148). Entrava-se, assim, no processo de “normalização” marcado por uma intensa produção legislativa cujo teor tinha por finalidade extinguir as iniciativas educativas consideradas como “caos” do Período Revolucionário. Este processo de

“normalização”, acrescido da intervenção do Banco Mundial, “para além de reduzir as despesas da educação e de reduzir drasticamente o papel transformador da educação enfraqueceu os princípios de participação e de igualdade preconizados para a educação pela Reforma Veiga Simão e pela revolução” (*op. cit.*, 1986: 248).

Tal como foi referido inicialmente, apesar da precocidade mais discursiva do que efectiva da escola obrigatória, no nosso país, que remonta ao século XIX, só a partir de 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo é que esta passou a ser obrigatória até aos 15 anos de idade, tendo garantido apenas o acesso à escolarização e não o sucesso educativo. Stoer e Araújo (1992) consideram haver uma “simultânea crise e consolidação da escola de massas” (*op. cit.*, 1992: 146), na medida em que o sistema educativo, se manteve incapaz de resolver o problema da desigualdade social e cultural, contribuindo mesmo para a promoção da desigualdade pela escola, mas que simultaneamente é consolidada pelos discursos de política educativa, cujo enfoque central é a modernização, numa base produtivista. Esta continua a ser uma preocupação do Estado e leva-nos a questionar as formas que este tem desenvolvido para a efectiva aplicação do princípio da igualdade de oportunidades, actualmente, e cada vez mais, substituídas pelos discursos com ênfase nas questões da inclusão/exclusão social e escolar.

Na opinião de Correia, Stoleroff e Stoer (1993), o início dos anos 80 em Portugal é caracterizado por grandes alterações, tanto em termos de política educativa, como dos discursos legitimadores dessa política e ainda da organização sócio-política onde ela se define. Estas alterações decorrem

do aprofundamento de relações entre o sistema produtivo e o sistema educativo e de uma subordinação deste último às políticas económicas e industriais, assistindo-se a uma passagem dos centros de decisão política do Ministério da Educação para o Instituto de Emprego e Formação Profissional, para a Associação Industrial Portuguesa e para a Confederação da Indústria Portuguesa. Apesar de ser um fenómeno que se verifica noutros países mas que adquire formas próprias na situação portuguesa, decorrentes do contexto semiperiférico e da Revolução de Abril, donde emerge uma preocupação legitimadora do Estado, os discursos educativos passam a ser caracterizados por referências frequentes a uma linguagem empresarial, diversificada (produção-educação), prevalecendo modelos de organização fordista, em que

“O que vai caracterizar o discurso da empresarialização educativa em Portugal é o facto de ele ter de atribuir uma importância particular ao seu processo de legitimação, ou seja, é o facto de ele ter de se ocupar com a sua justificação permanente recorrendo a indicadores ideológicos, em parte importados da ideologia democratizante e da ideologia democrática. As características ‘semiperiféricas’ da sociedade portuguesa, o facto de ela ter organizado um profundo processo revolucionário e a existência de uma descoincidência acentuada entre práticas sociais particularmente propensas ao desrespeito pela cidadania e uma produção legislativa onde não estão ausentes preocupações acentuadas com os direitos sociais aconselham a que o trabalho de instrumentalização do interesse público se deva ocupar de uma desinstrumentalização ideológica que foi, em parte, assegurada por alguns protagonistas mais entusiastas da ideologia democratizante” (Correia, 2000: 16).

Noutro trabalho, Stoer, Stoleroff e Correia (1990), empregam o

conceito de “novo vocacionalismo” defendendo que, na década de 80, a estruturação da política educativa portuguesa é marcada por

“um esforço de conciliar a formação para o «taylorismo-fordismo» com formação para o pós fordismo na base das necessidades de formação percebidas por diversos sectores e interesses. Trata-se de uma lógica híbrida que leva ao reforço de um dualismo educativo (eventualmente em consonância com um dualismo tecnológico característico de um sistema produtivo organizacional do neo-fordismo). É a versão portuguesa do «novo vocacionalismo» que veicula essa lógica ao mesmo tempo que tenta compatibilizar as suas contradições” (Stoer, Stoleroff e Correia 1990: 45).

Ainda sobre a mesma época consideram que o discurso educativo se estrutura em torno de duas temáticas: a “igualdade de oportunidades” (que vem substituir a problemática da democratização do ensino) e a “modernização do país”. No primeiro caso, a questão da igualdade de oportunidades adquire o sentido da “diversificação da oferta de formação”, que surge associada, por um lado, à ideia de que o sistema de formação e o sistema educativo possibilitariam a promoção individual daqueles que a ele recorrem e, por outro, que esta promoção individual só seria provável com o contributo da sociedade civil, associada, frequentemente, ao mundo empresarial. No segundo caso, a “modernização do país” constitui-se, não só como a componente legitimadora do discurso educativo dos anos 80 mas, também, na forma utilizada para se salientar a importância de acentuar as relações entre a escola e a vida activa sem, no entanto, elucidar que tipo de relações estão em causa e o que se entende por vida activa.

O estudo de Stoer (1994), sobre o “Estado e as Políticas Educativas” parte da ideia que a escola oficial se desenvolve ao longo da construção da modernidade em torno dos pilares da regulação e da emancipação⁹, pilares esses que se desenvolveram de forma desequilibrada, com um fortalecimento do pilar da regulação à custa do pilar da emancipação. “O desequilíbrio no pilar da regulação consistiu globalmente no desenvolvimento hipertrofiado do princípio de mercado em detrimento do princípio do estado e ambos em detrimento do princípio da comunidade” (Santos, 1994: 204). De acordo com Stoer (1994), este desequilíbrio no pilar da regulação, transposto para o campo da educação escolar, converte-se na diferença entre a Escola Democrática e a Escola Meritocrática. Isto é, a Escola Democrática que planeava realizar-se através da escola para todos, assente no princípio da igualdade é limitada no seu crescimento pela configuração de uma nova ordem social. Assim, a Escola Meritocrática torna-se preponderante facultando um espaço favorável para a configuração e rentabilização do capital cultural. Importa ainda salientar um outro eixo fundamental no discurso educativo que, para além da igualdade de oportunidades, enfatiza as necessidades de modernização do país, decorrentes da entrada de Portugal na Comunidade Europeia e que tem implícito o conceito de Estado Regulador. De acordo com Correia, Stoleroff e Stoer (1993), o discurso desenvolvido em torno da

⁹ Segundo B. S. Santos “o projecto da modernidade é caracterizado, em sua matriz, por um equilíbrio entre regulação e emancipação, convertidos em dois pilares sobre os quais se sustenta a transformação radical da sociedade pós-moderna. O pilar da regulação é constituído por três princípios: o princípio do Estado (Hobbes), o princípio do mercado (Locke) e o princípio da comunidade (Rousseau). O pilar da emancipação é constituído pela articulação entre três dimensões da racionalização e secularização da vida colectiva: a racionalidade moral-prática do direito moderno; a racionalidade cognitivo-experimental da ciência e técnica modernas; a racionalidade estético-expressiva das artes e das literaturas modernas (1994: 203-204).

modernização é acentuadamente indeterminado e flutuante na busca de legitimação do

“binómio escola/ vida activa que mais não é do que subordinação das práticas educativas às chamadas «realidades» do mundo do trabalho (e não do mundo do trabalhador), estruturada já não em torno de eventuais projectos de transformação dessas realidades mas em torno de um discurso de contornos indefinidos apelando para um pragmatismo que oculta (ou pretende ocultar) a natureza das acções sociais que subentende” (1993: 28).

1.2. A Escola Democrática e o combate à exclusão social

A construção da Escola Democrática não significa apenas o acesso a uma escolaridade básica, mas implica também um investimento no sucesso escolar dos alunos e na sua vida futura, sucesso esse que subentende o confronto da escola com as subjectividades que a constituem, nomeadamente, através das suas especificidades culturais. Significa que, para concretizar o princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso, seria fundamental que “a ‘escola curricular’ também se transformasse num espaço inter/ multicultural” (Stoer, 1994: 27). Tal como já foi referido anteriormente, o combate à exclusão escolar faz, actualmente, parte dos discursos de política educativa. A este respeito e referindo-se às relações entre a escola e o mercado de trabalho Stoer (1998), destaca que:

“Com a passagem para o chamado pós-fordismo e a época de crise do Estado de Bem-Estar, a escola para todos (des)articula-se com um

sistema produtivo que desenvolve o desemprego estrutural (e outras formas de desemprego como o subemprego, o emprego clandestino, etc.), assim isolando, excluindo até, aquelas pessoas que não beneficiam do emprego oficial, estável, duradouro. Torna-se numa fonte de injustiça social porque deixa sair das suas portas indivíduos que não estão em condições para competir no mercado de trabalho oficial, assim os condenando às formas variadas de desemprego” (*op.cit.*, 1998: 33)

Também Canário, Alves e Rolo (2001) salientam a necessidade de repensar a relação entre os fenómenos de “exclusão social” e de “exclusão escolar”, na medida em que o aumento de qualificações escolares não corresponde necessariamente a uma solução que impeça a exclusão. Os mesmos autores argumentam que a exclusão social representa um fenómeno, de carácter estrutural, que respeita ao mundo do trabalho, que se reflecte na escola, mas que não se soluciona na escola. No entanto os discursos de política educativa apresentam a escola como uma instituição articulada com a sociedade e portadora de uma perspectiva optimista, o que leva a pensar os actuais problemas educativos “num contexto de *certezas* (a escola da primeira metade do século), ou num contexto de *promessas* (a escola produtora de desenvolvimento e igualdade, dos anos 50 e 60). Porém, o tempo que vivemos é marcado pelas *incertezas*¹⁰” (Canário *et al.*, 2001: 17), incertezas essas, originadas pelas alterações verificadas no mundo do trabalho, pela evidenciada crise urbana (que se revela pela convergência espacial de problemas sociais) e pelas alterações da escola (*op. cit.*: 2001). Está assim, posta em causa, a função normativa e socializadora da escola bem como a sua instrumentalidade favorecedora

¹⁰ Itálicos no original

de ascensão social.

A emergência dos TEIP no contexto Educativo Português relaciona-se com estes fenómenos que retomam a importância do papel da educação enquanto contributo para a resolução das questões de desigualdade social. Encarados como ‘instrumentos’ pensados para enfrentar problemas de abandono e de insucesso escolar em áreas geográficas consideradas problemáticas, dada a convergência de populações socialmente excluídas, a criação dos TEIP em 1996 surge “como um elemento identificador de uma renovada preocupação social, específica de uma nova orientação política resultante de uma mudança de um governo conservador para um programa que enfatiza as políticas sociais” (Sarmiento *et al.*, 2000: 106). Contudo, este sentido político atribuído aos TEIP, não pode dissociar-se de tendências análogas de outros países europeus, especialmente em França, como é o caso das ZEP (Zones d’Éducation Prioritaire) e que podem constituir-se como “uma expressão do processo de globalização e de ‘europeização’ educativa” (Sarmiento *et al.*, 2000: 107). Similar às ZEP é também a intenção política que subentende a criação dos TEIP, na base do princípio de discriminação positiva na atribuição de recursos, que tem como principal finalidade a concretização do princípio de igualdade de oportunidades, tal como pode ler-se, logo no início do documento legal (Desp. 147 – B/ ME/ 96). Este afirma a pretensão de apoiar as “populações mais carenciadas” criando nas escolas “condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos seus alunos” com o principal objectivo de “promover a igualdade de acesso e do sucesso educativo da população escolar do ensino básico”.

2. Territórios e Território Educativo

2.1. A produção política e científica da territorialização

O movimento de territorialização, a que se assiste desde a década de 80, tem constituído uma tendência relativa ao estudo e desenvolvimento dos sistemas educativos, que assume formas diferentes conforme o contexto político e administrativo - mais ou menos centralizado - dos países que o expandem. Esta tendência decorre do interesse da investigação, mas também da administração, em que a escola é reconhecida como “um espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino como lugar estratégico para a sua mudança” (Barroso, 1996: 9).

Este processo de territorialização inscreve-se num complexo e ambíguo fenómeno de descentralização que não pode ser dissociado do processo de procura mas, também, de necessidade de legitimação do estado na democratização da escola, da igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e do combate à exclusão escolar. Contudo, e como comenta Barroso (1997), “a ‘territorialização’ enquanto medida política, é um processo controverso que obedece, por vezes, a lógicas diferentes e tem efeitos práticos contrários aos anunciados na sua retórica” (*op. cit.*, 1997: 29), mas que têm em comum a intenção de promover o reforço da autonomia das escolas.

Como se disse anteriormente, pode constatar-se uma diversidade de modalidades que subjazem aos princípios de territorialização. Barroso (1999) destaca que esta diversidade varia entre uma “autonomia mole” e uma “autonomia dura”. No primeiro caso – autonomia dura – inserem-se as reformas neo-liberais da educação¹¹, aplicadas nos países anglo-saxónicos, como os Estados Unidos, o Reino Unido, a Austrália e a Nova-Zelândia, promovidas por governos conservadores e com a finalidade de “introduzir a lógica de mercado na organização e funcionamento da escola pública” (*op. cit.*, 1999: 13); no segundo caso – autonomia mole – estas medidas são implementadas em países europeus, predominantemente da Europa do Sul, tais como Portugal, Espanha e França e têm como finalidade “aliviar a pressão sobre o Estado, preservando o seu poder, organização e controlo” (*op. cit.*, 1999: 13).

Robertson e Dale (2001), referindo-se essencialmente à Nova Zelândia e Inglaterra, consideram que a legitimação se constitui num problema para o estado e que no campo da educação tem como efeito novas formas de organização política das “respectivas agendas e da oferta educativa” (*op. cit.*, 2001: 119). As novas formas de fazer política, nomeadamente nos estados capitalistas, procuram um equilíbrio entre as necessidades de mercado e a necessidade de coesão e ordem social através

¹¹ É o caso das “*local school management* ou *school based management* que se traduzem genericamente num reforço da autonomia e dos poderes dos órgãos de governo da escola, com o envolvimento de elementos da sociedade local (e em particular os pais)” (Barroso, 1997: 32). Do ponto de vista político, não se trata de uma técnica indefinida, mas é vista como uma forma de introdução da lógica de mercado na organização e gestão do sistema de ensino e, portanto, “uma outra forma de privatização da escola” (*op. cit.*, 36). Este tipo de gestão da escola tem sido legitimada, principalmente, em função de fundamentos de carácter técnico: modernização, aumento da qualidade, da eficiência, da eficácia ou de uma “suposta racionalidade «imperativa» (vantagens da «gestão empresarial», da competição e do mercado para a qualidade dos serviços educativos)” (Barroso, 1998a: 4).

de uma redistribuição de meios e de uma acção localizada dos poderes do estado. Os mesmos autores destacam a reconstrução do conceito de comunidade pelo próprio estado que passa a ser um “conceito colectivo relativamente ao qual é necessário harmonizar o comportamento das pessoas e ao qual se atribui responsabilidade por esse comportamento” (Roger e Dale, 2001: 128). Esta forma de ser comunidade assenta, por um lado, em pressupostos neo-liberais sobre os indivíduos, em que estes são os responsáveis pelas suas acções, e por outro, no princípio de que as estratégias de descentralização política e a deslocação do poder para as comunidades resultará, efectivamente, numa maior capacidade de governação das escolas, contrariando assim um profissionalismo funcionalizado e poderes centralizados. Importa, ainda, referir as dificuldades acrescidas com que, neste contexto, se defrontam as comunidades com menos recursos culturais, sociais e materiais que acentuam o fracasso destas medidas confrontando “o estado com um sério desafio aos seus pressupostos de governação” (*op. cit.*:2000 130).

As reformas neo-liberais da educação e as diferentes políticas de gestão local da educação e do aumento da autonomia, salientadas por Robertson e Dale (referindo-se essencialmente à Nova Zelândia e Inglaterra), tiveram como finalidade principal transpor a lógica do mercado para a organização e funcionamento das escolas. Uma das ideias que subjaz a esta lógica do mercado na educação é que a escola deve ser “emancipada” do estado e optar por um tipo de gestão empresarial, que decorre de um processo de concorrência em que o consumidor decide da sua rentabilidade e eficácia. Neste caso, o principal meio desta política

consiste na livre escolha dos pais, traduzindo-se numa forma de competição entre as escolas e de regulação do próprio sistema educativo. Um dos aspectos mais pertinentes para a eficácia desta lógica é a autonomia da escola que pode permitir a instauração de um sistema mais competitivo (Dale, 1994).

Em Portugal, algumas medidas legislativas vêm apontando a manifestação de uma vontade política de aplicação de formas de territorialização educativa. É o caso do “decreto de autonomia” de Fevereiro de 1989, a criação da Área-Escola, dos Centros de Formação de Associação de Escolas, entre outros. Apesar de Portugal ser um país com características diferentes dos países anglo-saxónicos onde as medidas de territorialização das políticas educativas correspondem à introdução da lógica de mercado na educação, vários autores (Afonso, 1995; Correia, Stoleroff e Stoer, 1993, Correia, 1994) salientam que esta lógica teve influência em Portugal, principalmente, e tal como refere Barroso (1997) no período em que Manuela Ferreira Leite era Ministra da Educação.

Relativamente a outros países, no quadro de uma “autonomia mole”, são implementadas medidas de política educativa em que há uma transferência de poderes e recursos para as comunidades locais, a reestruturação do funcionamento dos órgãos de gestão da escola, a remodelação da rede escolar, a obrigatoriedade de elaboração de projectos educativos e o estabelecimento de mecanismos de avaliação e controlo, passando a escola a ser considerada como um espaço privilegiado e ‘determinado’ de gestão e protagonismo, e a comunidade local entendida ‘como’ e ‘em’ parceria na tomada de decisão.

Ao contrário deste tipo de medidas, outras são inseridas numa lógica de promoção da escola pública enquanto condição para assegurar a democracia e a equidade. Neste caso, a autonomia e a ideia de uma maior participação da comunidade local prevêm o envolvimento de diferentes actores sociais no sentido de desenvolverem uma acção colectiva que se concretiza numa educação assente em princípios de solidariedade social, da igualdade de oportunidades e da coesão nacional.

Esta perspectiva, tal como defende Barroso (1997), insere-se numa “lógica de serviço público”, na qual o Estado surge como o organizador de um sistema de ensino propiciador da igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativo. As competências desenvolvidas e atribuídas aos estabelecimentos de ensino têm, assim, a função de adequar as características locais, particulares e específicas contribuindo para criar condições de promover tanto a justiça social como a democratização das instituições. Deste modo, e tal como refere Barroso (1997) “a devolução de competências às comunidades locais e à escola não põe em causa o papel do Estado, mas transforma-o” (*op. cit.*, 1997: 38).

Da mesma forma que a territorialização obedece a princípios e lógicas diferentes, também o conceito de território, indissociável dos processos de territorialização, pode ser entendido e perspectivado, conforme veremos de seguida, a partir de diferentes abordagens e pontos de vista.

Vários trabalhos realizados no âmbito do desenvolvimento, e principalmente, na área do desenvolvimento local, reflectem sobre

diferentes abordagens em torno do conceito território. Estas abordagens apontam para a “flexibilidade” e para as diversas relações e articulações que lhe são indissociáveis. Roque Amaro (1990) no trabalho intitulado *O ‘puzzle’ territorial dos anos 90* salienta este pressuposto. Assim, falar em território e entendendo-o como um espaço “*apropriado, organizado e reconhecido*”¹² de um ponto de vista político, social, económico e ideológico, por um grupo ou classe social, (supostamente) em nome da população que nele habita e com ele se identifica” (Amaro, 1990: 40), implica falar de uma identidade de pertença territorial, uma solidariedade territorial e uma vontade de autonomia territorial e, também, da importância de articular diferentes perspectivas espaciais, tais como, espaço económico, espaço social, espaço cultural, espaço histórico, espaço de comunicação e informação, espaço político e administrativo, espaço jurídico, espaço ideológico e espaço geográfico. Todavia, ter em conta estas dimensões não significa que elas sejam coerentes entre si e se articulem de uma forma linear. Pelo contrário, estas formas espaciais são permeáveis a desarticulações e contradições que possibilitam a emergência de outras lógicas, outras identidades e solidariedades originando, provavelmente, novas formas territoriais.

A constituição dos Estados-Nação são o exemplo de lógicas territoriais, nas quais, as relações capitalistas se constituíram numa base fundamental para a génese e desenvolvimento das nações dando origem a realidades como a economia nacional, os sistemas produtivos nacionais, as solidariedades nacionais, os estilos de vida identificados com uma

¹² Itálicos no original.

nação¹³, entre outros. Interessa, no entanto, salientar que “o grau de coerência da formação territorial nacional não é idêntico para todos os países (...) o que se traduz por uma teia de dominações e dependências nas relações internacionais” (Amaro, 1990: 42), resultando, muitas vezes, na desestruturação da base territorial nacional. É o caso da internacionalização das trocas comerciais entre países e a sucessiva integração dos mercados que ultrapassam as fronteiras nacionais. Estamos assim perante a emergência de novas formas territoriais acompanhadas de uma “procura de formas de intervenção política e de regulação institucional do tipo supra-nacional ou trans-nacional, através da acção de organismos como a ONU, o FMI, o Banco Mundial, os órgãos das Comunidades Europeias, as cimeiras entre chefes de Estado” (*op. cit.*, 1990: 44).

Analogamente, e como consequência destes processos que foram e vão transformando a base territorial nacional, assiste-se ao ressurgimento de lógicas territoriais infra-nacionais, de âmbito regional e local (autarquias, núcleos empresariais e sindicais locais, associações regionais e locais, cidadãos) que, cada vez mais, vêm assumindo papéis e contornos fundamentais, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento regional e local.

Do ponto de vista teórico, as lógicas territoriais infra-nacionais enquadram-se no “paradigma territorialista” que perspectiva um desenvolvimento endógeno e *bottom up*, em oposição ao “paradigma funcionalista” relativo ao desenvolvimento *top down*, no qual, a principal

¹³ “*the american way of life*”, o “viver à francesa”.

finalidade se situa ao nível do crescimento macroeconómico (Henriques, 1990).

O paradigma territorialista baseia-se no

“reconhecimento de que a integração funcional em mecanismos de grande escala tem acarretado fenómenos de ‘desintegração regional’ e nos esforços de construção de uma proposta de desenvolvimento regional ‘alternativa’ que viesse ao encontro de uma reconstrução do próprio conteúdo e problemática do desenvolvimento” (Stöhr, W., 1981 citado em Henriques, 1990: 51).

O paradigma territorialista pressupõe que a resolução dos problemas das pequenas comunidades envolve a inclusão de estratégias que conduzam ao reforço da identidade nacional, acompanhadas do restabelecimento de poderes de decisão dessas comunidades. Neste sentido, importa dar especial importância à criação de estruturas que possibilitem e promovam uma melhor redistribuição do poder local (Henriques, 1990).

Pelo paralelo que se pode estabelecer com a territorialização das políticas e acções educativas e, particularmente, com os TEIP, parece interessante referir os valores fundamentais em que assenta o paradigma territorialista:

“a) a satisfação de necessidades básicas de todos os membros da sociedade, entendida como melhoramento das condições de vida da população de qualquer sociedade territorial em termos quantitativos e qualitativos, constitui o seu critério de referência fundamental;

b) o desenvolvimento deverá ser determinado pela população enraizada em determinado território com base na mobilização integral de todos os seus recursos naturais, humanos e institucionais para a

- satisfação prioritária das suas necessidades básicas;
- c) o desenvolvimento deverá ser igualitário e comunalista por natureza;
- d) o desenvolvimento deverá assentar num grau elevado de autodeterminação territorial;
- e) deverá tratar-se do desenvolvimento de pessoas e não de lugares;
- f) deverá ser defendido um crescimento económico selectivo, orientado para a redistribuição, e deverá ser atribuída prioridade ao envolvimento de toda a população numa actividade produtiva (criação de emprego);
- g) o desenvolvimento pressuporá estruturas de tomada de decisão articuladas territorialmente e a várias escalas. (Henriques, 1990: 53-54)

Gontcharoff (1999) proporciona um outro ponto de vista sobre os territórios. O autor salienta dois factos: a dificuldade de determinar quando é que o termo começou a ser utilizado, regular e frequentemente, e a dificuldade de saber em que circunstâncias passou do singular, “ordenamento do território”, para o plural, “os territórios em desenvolvimento”. No entanto, realça que a utilização do termo território está ligada, simultaneamente, à noção de planificação, relativa à pesquisa de um espaço óptimo para delinear acções públicas ‘a partir de cima’, e a noção autogestionária, relativa à pesquisa de um espaço óptimo para a implementação de projectos, ‘a partir de baixo’, de desenvolvimento local e de mobilização social.

Assim, para além do território corresponder a uma nova visão da gestão do espaço, corresponde também a uma nova concepção da acção

pública, mais planificada e de base mais económica, que se materializa, entre outras, numa acção sobre os bairros, em contratos de cidade e em zonas consideradas sensíveis, tratando-se “para o Estado, de escolher o território que lhe permitirá mais eficácia” (Gontcharoff, 1999: 1).

Para este autor, a descentralização acentua para o Estado a importância da desconcentração¹⁴, ou seja, a exigência de diferentes alternativas de escolha de uma escala territorial a par das exigências das colectividades locais. Esta escolha, que é sectorial e espacial, assenta em diferentes lógicas. Por exemplo, o ambiente traça os parques naturais nacionais e regionais; a política de emprego exerce-se sobre bacias de emprego ou de acordo com as características locais; o rendimento mínimo garantido delimita o território das comissões locais de inserção; etc. Estas lógicas sectoriais e espaciais, que resultam em regiões diferentes, traduzem-se numa complexidade que, progressivamente, se torna mais difícil gerir.

Num trabalho colectivo, referido por Gontcharoff (1999) inserido no âmbito do desenvolvimento local, alguns actores locais, identificaram

¹⁴ Valente de Oliveira (1996), a propósito da desconcentração, diz tratar-se de uma operação de transferência de poderes para órgãos hierárquicos inferiores, de forma, a aproximar o desempenho de funções aos seus destinatários mantendo a responsabilidade de definição de normas na instância central, dos quais dependem. Isto é, “o rosto da Administração fica mais perto mas é o mesmo ao longo de todo o território. Na realidade, a desconcentração é centralizadora, na sua essência, porque introduz maior eficiência numa máquina administrativa hierárquica que obedece às orientações emanadas do topo” (*op. cit.*, 1996: 25). A descentralização apresenta um carácter diferente, uma vez que, “nas competências descentralizadoras, a responsabilidade pelas decisões tomadas pertence aos órgãos para os quais se descentraliza, devendo todos saber quem é o responsável pelo quê. (...) A descentralização representa um exercício de responsabilização” (*op. cit.*, 1996: 31). Bouveau, Charlot e Glasman (1999) estabelecem também esta distinção entre desconcentração e descentralização, relativamente às relações entre a escola e o território, no âmbito da política ZEP, considerando que os dois processos “podem andar a par, mas não é necessariamente o caso: reforçando os seus órgãos periféricos, o Estado pode enfraquecer os poderes territoriais” (*op. cit.*, 1999: 37 – nota de rodapé 13).

em França cerca de 350 territórios em desenvolvimento, dos quais 50 são urbanos. Todavia, não foi fácil determinar regras precisas sobre as suas fronteiras. Foram abordagens sustentadas em diferentes disciplinas que contribuíram para construir diferentes noções de território, muito mais próximas de um carácter pluridisciplinar, do que consensual:

- os geógrafos trabalharam sobre as micro-regiões naturais, determinadas pelo relevo (vales, bacias, depressões, planaltos, etc.) que por sua vez, e em consequência dos diferentes tipos de terreno estabelecem os modos e procedimentos de cultura, os materiais de construção das habitações, as paisagens, etc.;
- os historiadores investigaram sobre a continuidade de determinados recortes territoriais correspondentes, por exemplo, a condados medievais, que ainda hoje mantêm uma memória colectiva que se traduz num sistema cultural;
- os ecologistas evidenciaram que os ecossistemas constituem territórios cujos limites determinam uma vida vegetal e animal fortemente interdependente. Daqui resultam culturas tradicionais perfeitamente adaptadas a estes meios naturais. Estes traçados naturais, conservados até aos dias de hoje, são muitas vezes transformados em perímetros de desenvolvimento favoráveis ao turismo verde e à conservação de espaços naturais preservados. Ainda associado aos ecossistemas, os actores do desenvolvimento local, referiram o território habitado que corresponde a um espaço marcado pela actividade colectiva e voluntária dos homens;
- os sociólogos desenvolveram os seus trabalhos sobre os sentimentos de pertença e a necessidade de criar “raízes”, salientando as mudanças

económicas e sociais, traduzidas em mobilidade introduzidas pelos “desenraizados” tanto do interior como do exterior;

- os políticos, baseados nas circunscrições eleitorais, consideraram que a descentralização é fortemente reforçada no território do político. Na medida em que a realização de um projecto colectivo depende das capacidades de entendimento e de cooperação sobre interesses e realizações comuns, a área eleitoral de uma câmara, de um deputado pode influenciar grandemente o perímetro de um território em desenvolvimento (Gontcharoff, 1999).

Desta abordagem ressalta que território depende do ponto de vista, da disciplina científica de quem o analisa, tratando-se de um conceito ambivalente, polissémico e não estabilizado. Portanto, concordamos com o autor quando diz que

“Não há um verdadeiro território sem o projecto dos actores que o habitam. O território é determinado pela rede de actores que são capazes de trabalhar em conjunto num projecto local de desenvolvimento” (Gontcharoff, 1999: 4).

A reflexão efectuada sobre a experiência do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere e do TEIP da Areosa, nomeadamente, sobre as dificuldades e vantagens da parceria entendida como projecto local traduz, também, as diferentes interpretações e o papel determinante que os actores têm na concepção e construção do território. No primeiro caso, o TEIP de Sta. Marinha do Zêzere há um intenso trabalho dos diferentes actores no sentido da procura de um projecto comum, entendido como complemento

da actividade escolar, principalmente, como forma de combate ao abandono e insucesso escolar e que se consubstancia no fortalecimento das relações escola-meio. No segundo caso, no TEIP da Areosa a ênfase é colocada no trabalho inter-escolar, na articulação entre os diferentes níveis de ensino, designadamente, ao nível das disciplinas. Não se trata aqui de determinar qual a melhor forma de entender o território educativo e qual o perfil mais adequado da parceria. De facto, o que encontramos são duas interpretações e desenvolvimentos diferentes apresentando ambas dificuldades e vantagens. Tal como é referido no Relatório TEIP (1999) a parceria no TEIP de Sta. Marinha do Zêzere é predominantemente “*organizada na lógica de incluir a escola na comunidade*¹⁵” (op. cit.: 1999: 69), sendo que

“é evidente a vantagem da maior articulação e integração do Território Educativo na comunidade, tendo todavia a desvantagem da acrescida vulnerabilidade desse território face à compartimentação de interesses na base de conflitos institucionais, de personalidade, de natureza política, etc.” (Stoer e Rodrigues, 1999: 70).

No TEIP da Areosa a parceria é organizada numa lógica diferente, ou seja, numa “*lógica de criar na escola um espaço para a comunidade*¹⁶”. Tratando-se de uma parceria mais técnica,

“a vantagem da sua proposta de construção é a força (mais ou menos coerente) que resulta do seu espírito e organização de base corporativa, o que tem, por outro lado, a desvantagem de reforçar a lógica mais convencional das escolas em vez de a diluir com a representação local” (Stoer e Rodrigues, 1999: 70).

¹⁵ Itálico no original.

¹⁶ Itálico no original.

Continuando a ter como referência a afirmação de Gontcharoff (1999), anteriormente citada, e a constituição dos Territórios Educativos no sistema educativo português, que foram definidos central e administrativamente “...à revelia dos estabelecimentos de ensino que, no terreno, ignoravam estar a ser ‘associados’ nos gabinetes administrativos, tomando conhecimento ‘à posteriori’ da sua inclusão num determinado território, como um facto consumado” (Canário *et al.*, 2000: 146), é possível dizer que, na sua essência, a política TEIP, não considerou uma dimensão fundamental, no âmbito da associação de escolas, tendendo mais para um processo de descentralização, em que a “estrutura” é central e consistindo num reordenamento da rede e sistema escolar, em detrimento de um processo de territorialização, mais baseado num “dispositivo flexível”, com a finalidade de desenvolver redes e sistemas de escolas, passíveis de facilitarem a colaboração entre escolas, em diferentes áreas, e entre estas e o meio local (Barroso, 1998b).

Encarar a associação de escolas enquanto um “dispositivo flexível” na constituição de redes e sistemas de escolas pode contribuir para:

- “- *Permitir a emergência de territórios*¹⁷ através de processos de identificação múltipla que dão sentido à relação das escolas com o espaço local.
- *Garantir a coerência*¹⁸ de um sistema educativo local, assegurando a continuidade entre diferentes níveis e estabelecimentos de ensino.
- *Promover a complementaridade*¹⁹ dos recursos educativos através da

¹⁷ Itálico no original.

¹⁸ Itálico no original.

¹⁹ Itálico no original.

cooperação entre escolas, em diferentes domínios, nomeadamente, da gestão” (Barroso, 1998b: 1).

2.2. A Territorialização das Políticas Educativas em Portugal

Em termos globais, poder-se-á dizer que a territorialização das políticas educativas consiste numa alteração das relações e papéis do estado, relativamente às formas de decisão política e de administração da educação, e à transferência de “poderes e funções do nível nacional e regional para o nível local, reconhecendo a escola como um lugar central de gestão e a comunidade local (em particular os pais dos alunos) como um parceiro essencial na tomada de decisão” (Barroso, 1997: 30).

Enquanto medida de política educativa, a territorialização constitui-se num processo complexo e ambíguo que, muitas vezes, como vimos anteriormente, se baseia em pressupostos diferentes e cujos efeitos nem sempre coincidem com os enunciados no seu discurso. A territorialização das políticas educativas é considerada por Barroso (1998c) como um conceito usado para referir

“uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política” (*op. cit.*, 1998c: 31).

Um outro aspecto a ter em conta refere-se à forma como estas medidas são apropriadas e desenvolvidas, e os efeitos que têm no quadro específico do desenvolvimento e no contexto particular – social, cultural e histórico – dos países que as implementam.

No caso português, e no quadro de um país da semiperiferia europeia, importa ter em conta a natureza da dimensão local,

“que ocorre em contexto de uma tradição de Estado incompleto, mas de natureza centralista. A hipótese, pois, que fica colocada é a de que à particularidade do desenvolvimento e configuração do Estado em Portugal corresponde a uma especificidade local que se revela como simultaneamente presente e inexperienced” (Stoer e Rodrigues, 1999: 8).

Há ainda a acrescentar o facto de esta tradição centralista ser acompanhada de uma fraca (e aparente) preocupação social, transferida para outros agentes sociais no âmbito da ‘caridade’, do altruísmo, da beneficência, nomeadamente através da Igreja Católica. Ainda neste contexto, não poderemos esquecer outras iniciativas tais como o “movimento cooperativo” e as “associações de pais”. Todavia, importa salientar que

“...não obstante, o contributo do conjunto destas iniciativas (designadamente em número e diversidade de actividades), a sua existência vincula-se fortemente ao apoio estatal, circunstância que questiona a sua autonomia real e identidade de ‘outros’ interesses representados” (Rodrigues e Stoer, 1998: 96).

Esta questão assume especial relevo se tivermos em conta que o processo de globalização diz respeito à escola por uma variedade de motivos: económicos, uma vez que altera as relações entre a educação e o emprego; culturais, dada a necessidade de um conjunto mais diversificado de histórias e de convicções; políticas, uma vez que há uma reorganização de poderes e do conceito tradicional de soberania.

“Um pouco por todo o lado assistimos a movimentos de deslocalização/ re-localização de pertenças e de identidades nacionais e culturais: o local torna-se global e o global torna-se local” (Nóvoa, s/d: 13).

A toda esta situação não é alheia a redefinição do papel da Escola do Estado que tradicionalmente tinha uma missão de homogeneização cultural da Nação. Boaventura Sousa Santos (1993) salienta, também, o facto de os procedimentos da territorialização terem tido alguma unidade com o desenvolvimento do Estado-nação. A este respeito, realça o estabelecimento de uma dialéctica entre territorialização e desterritorialização. Considera que a desterritorialização das relações sociais parece decorrer da mais intensa interdependência global, que anteriormente era realizada, nomeadamente, pela vigilância produzida pela tradição, pelo uso comum da língua.

“Neste processo, o Estado-nação, cuja principal característica é, provavelmente, a territorialidade, converte-se numa unidade de interacção relativamente obsoleta, ou pelo menos, relativamente descentrada.” (*op. cit.*, 1993: 18)

Boaventura Sousa Santos salienta a aparente contradição face à “territorialidade” do Estado-nação, pela emergência de um novo “localismo” assente

“numa revalorização do direito às raízes (em contraposição com o direito à escolha). Este localismo, simultaneamente novo e antigo, outrora considerado pré-moderno e hoje em dia reclassificado como pós-moderno, é com frequência adoptado por grupos de indivíduos ‘translocalizados’, não podendo por isso ser explicado por um *genius*

loci ou um sentido de lugar único. Contudo, assenta sempre na ideia de território, seja ele imaginário ou simbólico, real ou hiper-real” (Santos, 1993: 18).

É neste quadro de descentralização dos poderes do estado e de territorialização das políticas educativas em Portugal que se insere a medida legislativa que, através do despacho 147-B/ME-96, cria os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Na continuidade de outras medidas governamentais como a criação do Instituto de Acção Social Escolar (IASSE), do Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo (PIPSE), do Programa Educação Para Todos (PEPT) e das Escolas Profissionais, o actual despacho, através da reorganização da rede e parque escolares, agrupando escolas geograficamente próximas e integrando os três ciclos de escolaridade do ensino básico, e nalguns casos o pré-escolar, atribui aos TEIP a função de criar, nas escolas, mecanismos geradores de sucesso escolar e educativo dos alunos do ensino básico, atendendo principalmente a zonas em que o sucesso educativo é reduzido, intensificando-se as relações escola-comunidade através da intervenção (prevista) de diversos parceiros.

Uma das componentes obrigatórias das experiências pedagógicas a desenvolver nos TEIP consiste na “progressiva coordenação de políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem” (desp. 147-B/ME-96). Outra das componentes obrigatórias dos TEIP consubstancia-se na determinação do trabalho conjunto a desenvolver, com vista à elaboração de um projecto educativo, “no qual deverá estar contemplada a

intervenção de vários parceiros, designadamente, professores, alunos, pessoal não docente, associações de pais, autarquias locais, associações culturais e recreativas” (desp. 147-B/ ME-96).

Poder-se-á dizer que o processo de territorialização que caracteriza os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

“é simultaneamente um processo de *desterritorialização*. Tratando-se de uma medida vinda da administração central, pode ser identificada como originada no Estado-nação e menos ‘nas novas identidades regionais e locais’” (Stoer e Rodrigues, 1999: 9).

No Programa do XIV Governo Constitucional é expressa a preocupação de correcção de disparidades sociais e de promoção do desenvolvimento social, para o que, serão operacionalizados uma série de princípios, entre os quais: “A territorialização de medidas e respostas, no sentido de fazer corresponder as soluções ao sentir e às expectativas de cada comunidade, ligando de forma indelével o desenvolvimento local às prioridades colectivamente definidas²⁰” (1996: 54, *on-line*). Esta intenção é posta em causa se atendermos à forma como os TEIP foram constituídos e alguns dos motivos que estiveram na base da sua constituição. Diversos investigadores que, como já foi mencionado, desenvolveram trabalhos de investigação sobre os TEIP, assinalam esta situação. A equipa de investigação que desenvolveu o estudo sobre os TEIP na região do Algarve, coordenada por Margarida R. Fernandes refere que:

²⁰ III Capítulo – *Uma nova geração de políticas sociais*.
<http://www.primeiro-ministro.gov.pt/g2-programa.htm>, 22-09-2000

“A iniciativa de criação dos quatro Territórios Educativos de Intervenção Prioritária [no Algarve] foi desencadeada pela Secretaria de Estado da Educação e Inovação que lançou o projecto como experiência pedagógica, tendo a escolha das instituições educativas sido feita pela Direcção Regional de Educação, que dirigiu convite às Escolas e Jardim de Infância que viriam a constituir os Territórios. Na opinião dos entrevistados a escolha feita justificou-se pelo facto de as escolas de intervenção prioritária se localizarem em zonas carenciadas e terem já o estatuto de escolas de intervenção prioritária, dando-se também seguimento, ainda que apenas num caso, a experiências/ iniciativas anteriores” (Fernandes e Gonçalves, 2000: 57).

O estudo coordenado por Manuel J. Sarmento e desenvolvido em dois TEIP - um no Distrito de Aveiro e outro no Distrito do Porto – revela que:

“Estas instituições educativas nasceram a partir de um diagnóstico traçado pelas instâncias centrais da administração educacional. Ainda que as escolas fossem interrogadas acerca do seu interesse em integrar o TEIP, a sua necessidade não nasceu ou foi espontaneamente formulada a partir dessas mesmas escolas, nem as respectivas fronteiras foram definidas a partir dessa expressão de vontade. Deste modo, as novas realidades organizacionais foram convidadas a partir do diagnóstico e do desenho institucional traçado pelas Direcções Regionais de Educação” (Sarmento, Parente, Matos e Silva, 2000: 107).

Também Canário *et al.* (2000), tendo desenvolvido o seu estudo em três TEIP da periferia urbana de Lisboa, assinalam a definição dos territórios como um dos seus pontos críticos.

Tratando-se de uma constituição de territórios oficialmente definidos através do despacho 147-B/ ME/ 96 pode dizer-se que assentam numa lógica essencialmente vertical uma vez que a sua organização,

objectivos, composição e funcionamento estão pré-definidos, nomeadamente, no que respeita à concepção da parceria. Esta lógica verticalmente oficializada é acentuada se tivermos em consideração o facto de que

“as parcerias chegaram ‘oficialmente’ a Portugal através da União Europeia mais como ‘partenariados’ do que como ‘parcerias’. Por outras palavras, na sua emergência e desenvolvimento em contexto de políticas oficiais, tem relevado o lado formal e contratualizado da parceria, muito mais do que o seu lado informal, enraizado em tradições e identidades locais” (Stoer e Rodrigues, 1999: 36).

Contudo o despacho que criou os TEIP assim como outras produções legislativas (como é o caso do decreto-lei 115-A/98 sobre a autonomia e gestão das escolas) pressupõe o espaço para a mediação de diferentes actores da comunidade local. Neste âmbito, e admitindo a intervenção e participação real dos actores educativos sociais e locais, a lógica verticalizada desta parceria para a educação e desta definição do território pode sofrer um desvio na sua orientação, abrindo espaço para uma lógica mais horizontal.

Exemplo desta situação parecem ser as sucessivas alterações da legislação relativas à composição do Conselho Pedagógico dos TEIP. No nº 9 do desp. 147-B/ME/96 está definido que:

“Para assegurar a coordenação das várias intervenções e a articulação entre a educação pré-escolar e os diferentes ciclos do ensino básico é criado em cada território educativo de intervenção prioritária, um conselho pedagógico do território educativo, cuja composição deverá incluir, de forma equilibrada, representantes dos vários níveis,

modalidades e ciclos de ensino podendo agregar, de acordo com o projecto apresentado, representantes das associações de pais, dos serviços locais de saúde e de segurança social, bem como da autarquia local”.

Posteriormente, o despacho conjunto 73/ SEAE/ SEEI/ 96 introduz algumas alterações, declarando no seu n° 11 que os membros que deveriam constituir o Conselho Pedagógico do TEIP, seriam:

“Presidente do Conselho Directivo/ Director Executivo da Escola Sede; Director de cada uma das escolas do 1º ciclo; um representante por área disciplinar/ disciplina das escolas dos 2º e 3º ciclos, articulando os dois ciclos de escolaridade, de acordo com o Quadro I, anexo ao presente despacho – Anexo 2, um representante das Associações de Pais”

Este despacho, que enfatiza a “escolarização” do Conselho Pedagógico, é mais uma vez alterado através do despacho conjunto 188/ 97 que modifica o n° 11 do despacho anteriormente referido, para acentuar que

“A definição da composição do Conselho Pedagógico do Território Educativo (...) é da responsabilidade das escolas que constituem o território, devendo ser salvaguardada a participação de representantes dos diferentes ciclos de escolaridade e da educação pré-escolar, das estruturas de orientação educativa, dos pais e dos diferentes parceiros que participam na construção do projecto educativo” (n° 3, desp. conj. 118/ 97).

Estas alterações da legislação podem ser indicadoras de uma intenção que possibilite aos TEIP um papel mais autónomo no seu espaço educativo, nomeadamente na composição, organização e funcionamento

das parcerias. Parece ter sido este o entendimento do TEIP de Sta Marinha do Zêzere quando, no início do seu Projecto Educativo, expressa o seguinte:

“No panorama educativo português, a noção do Projecto Educativo como fundamento da construção de uma escola autónoma e centrada na sua identidade, não terá certamente muito mais de uma década. Trata-se de uma nova concepção do papel da escola, agora entendida como escola comunidade educativa em ruptura com a ideia de escola, serviço local do Estado, na tradição centralista do nosso sistema Educativo” (1998: 3).

O que daqui ressalta é uma concepção de Território Educativo numa lógica de “escola menos escola-nacional-centrada mais escola-comunidade local-centrada. O grande desafio é traduzir para a organização e funcionamento do TEIP essa mudança na concepção do papel da escola, desafio esse que passa, em grande parte, pelo desenvolvimento do TEIP como parceria sócio-educativa (em contraposição a uma mera parceria escolar)” (Stoer e Rodrigues, 1999: 37).

O conteúdo destas análises relativas à constituição dos TEIP acentua uma tendência, na aplicação do desp. 147-B/ ME-96, que se enquadra mais, numa lógica de desconcentração e de descentralização, do que, numa lógica de territorialização de medidas e de acções de política educativa.

Para além do facto de as escolas não terem sido ouvidas, nem terem tido oportunidade de escolher com quem queriam trabalhar, e de terem interpretado esta medida como uma imposição/ determinação no sentido de se associarem num território em cujo traçado não participaram, outras

traduziram-se na acção de interromper, ignorar e não valorizar algumas experiências e trabalho conjunto desenvolvido pelas escolas, tal como nos foi dito pela directora da Escola EB 1 do TEIP da Areosa:

“Houve alguns problemas que se reflectiram no TEIP e que têm a ver com o facto de a Escola 34, antes da formação do TEIP, desenvolver algumas actividades conjuntas com a Escola EB 2,3 Nicolau Nasoni. Esta situação que se previa que continuasse, não foi possível, dado os conflitos que se geraram com algumas pessoas das outras escolas do TEIP. Teve que haver intervenção da DREN”. (Entrevista à Directora da Escola EB1 34 – TEIP da Areosa).

Canário *et al.* (2001) salientam que, apesar de os Territórios serem secundados pelo termo ‘educativos’, constituem-se muito mais como territórios ‘escolares’, dado que são essencialmente encarados como uma associação de escolas assentes num duplo eixo - o administrativo e o pedagógico -, tendo-se diluído, logo a partir das próprias medidas legislativas, a sua dimensão educativa. É o caso de um dos quatro objectivos centrais do desp.147-B/ ME/ 96 - “[a] criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa” - que aponta para uma perspectiva que ultrapassa o espaço escolar, ou seja, aponta para uma perspectiva de escola enquanto espaço social. O objectivo mencionado atribui um papel central à escola, salientando-se a importância do local e da sua implicação na resolução de problemas “onde possam emergir modalidades de interacção entre o escolar e o não escolar” (Canário, 2000: 126), nomeadamente, no que respeita ao insucesso e abandono escolares, problemas frequentemente referidos nos Projectos Educativos dos TEIP e

no próprio despacho que os cria.

Em entrevista com professoras destacadas na DREN para o acompanhamento dos TEIP da região Norte, e tal como é igualmente mencionado por Fernandes e Gonçalves (2000), tivemos conhecimento que escolas anteriormente envolvidas e a desenvolver outros projectos, nomeadamente, no âmbito do Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação (SIQE) e do Programa de Educação Para Todos (PEPT) foram, por essa razão, as escolhidas para iniciarem a experiência TEIP. O TEIP de Sta. Marinha do Zêzere dá-nos conta desta dinâmica anterior à sua constituição:

“Antes da constituição do TEIP, nos anos lectivos de 1994/ 95 e 95/ 96, as três escolas estiveram envolvidas num projecto na área ambiental, no âmbito do Programa PEPT 2000. Trabalhar em projecto era já prática adquirida quando da constituição do TEIP. Nesta dinâmica as escolas cooperavam a vários níveis: da discussão conjunta de questões, da busca de estratégias de resolução dos problemas, da definição de objectivos e partilha de recursos. A esta dinâmica estava já associado o trabalho em parceria, com particular referência ao Centro de Formação de Escolas de Baião e ao Ensino Recorrente e Extra-Escolar de Baião” (Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise, 1998).

Na constituição dos TEIP identificamos duas formas de institucionalização dos Territórios: por um lado, um agrupamento administrativo e burocrático, que se limita a juntar escolas, ignorando, por vezes, a vontade das mesmas e as dinâmicas já existentes. Por outro, privilegia-se o agrupamento de escolas que já tinham uma experiência de trabalho conjunto, nomeadamente, no desenvolvimento de projectos, como é o caso de escolas envolvidas anteriormente no âmbito do Programa

PEPT. Parece, assim, haver atenção insuficiente a lógicas diferentes, produzindo situações onde as dinâmicas já existentes e estabelecidas não foram completamente aproveitadas. Isto é, há sempre uma definição centralista dos critérios de agrupamento das escolas nos TEIP, a partir de critérios administrativos, ou definindo quais as dinâmicas educativas legítimas.

Relativamente à implementação e desenvolvimento dos TEIP, verificamos mais uma vez esta vicissitude: houve, inicialmente, um grande envolvimento e apoios por parte do Ministério da Educação (destacamento de professores), das Direcções Regionais de Educação (atribuição de verbas, requisição de docentes para acompanhamento técnico e pedagógico dos TEIP, participação nos Conselhos Pedagógicos e outras actividades organizadas pelos TEIP), do Instituto de Inovação Educacional (constituição de equipas de investigação, participação nos Conselhos Pedagógicos e outras actividades organizadas pelos TEIP; organização de encontros regionais e nacionais). Actualmente, quase que já não se fala em TEIP. Na maioria dos casos, os 'Agrupamentos' tomaram o lugar dos TEIP, dando prioridade a uma perspectiva administrativa, em detrimento da perspectiva pedagógica. Para além dos 'agrupamentos', outras medidas de política educativa foram sendo implementadas: a 'Autonomia', a 'Gestão Flexível dos Currículos', o 'Estudo Acompanhado'. Não se trata aqui de desvirtuar as eventuais potencialidades destas medidas de política educativa. No entanto, e neste curto espaço de tempo que decorre desde a implementação dos TEIP, há experiências, dinâmicas e relações que se foram aprendendo e estabelecendo, mas que não tiveram tempo para ser

consolidadas e apreendidas pelos actores educativos e sociais que nelas se envolveram e as desenvolveram, porque novas orientações foram tomando lugar. No caso dos TEIP foi, essencialmente, a vertente administrativa e financeira que prevaleceu de forma mais evidente. O presidente do CP do TEIP da Areosa dizia-nos que

“o TEIP só existe em função do orçamento que é atribuído”.

3. Projectos e Projecto Educativo

3.1. Sobre o conceito de Projecto

Apesar do termo projecto ser usado em diferentes áreas – projecto local, projecto urbanístico, projecto de vida, projecto de casa, projecto educativo... - podemos admitir que, a ele, está associada a noção de utopia, futuro, sonho, desejo, intenção, mudança, esboço, programação, plano... Podemos aceitar, no entanto, que projecto oscila entre desejo e realização, passando necessariamente por uma estruturação e planificação de acções, estratégias, resultados esperados...

No campo da educação o termo projecto é também alvo de uma grande variedade de designações e de interpretações: projecto educativo, projecto de escola, projecto de estabelecimento, projecto pedagógico, projecto de turma, projecto curricular... Contudo, comum a qualquer destas designações e interpretações é a sua associação a concepções de educação, formas de desenvolvimento do trabalho escolar, promoção de mudanças e, simultaneamente, ideias de formação e de auto-formação individuais e colectivas.

Cada escola possui realidades próprias em função dos actores sociais que as constituem, das relações que estabelecem entre si, do grau de autonomia, dependência e articulação que constróem com os órgãos de administração central e que têm efeitos quanto ao clima, à identidade, à

inter-relação com a comunidade local e à eficácia das aprendizagens e vivências que proporcionam. É, sem dúvida, um sistema complexo, instável e aberto que, para sobreviver, precisa de encontrar alguns pontos de equilíbrio, nomeadamente, em relação às questões de funcionamento interno. Neste sistema, a construção do projecto de escola pode constituir-se como eixo central dessa equilibração se evidenciar na sua construção o fortalecimento, não só, das interacções que se estabelecem entre os vários actores sociais (alunos, pais, professores, funcionários), mas também das interacções que se estabelecem com a comunidade local. Para além disso, o projecto educativo pode assumir também especial relevo na definição de estratégias de inovação, de gestão e de formação de professores.

Em Portugal, principalmente a partir da década de 70, começaram a surgir experiências pedagógicas assentes no trabalho de projecto²¹ (Cortesão, 1979; Leite, Malpique e Santos, 1990a; Leite, Malpique e Santos, 1990b; Castro, 1992; Canário, B., 1992; Barroso, 2002). Luiza Cortesão (1990) considera Trabalho de Projecto como “uma actividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real.” (Cortesão, 1990: 89). Esta forma de trabalho aproxima-se mais à investigação “ou, pelo menos, a uma viagem de exploração: separa-se assim dos estudos e do ensino tradicionais. Nesta modalidade de estudos,

²¹ A metodologia de trabalho de projecto, em Portugal, foi divulgada de forma sistemática, a partir de 1978, pela CICFF (Comissão Instaladora do Curso de Formação de Formadores) e pela Escola Superior de Educação de Estocolmo.

à volta dos ‘grupos de investigadores’ circulam – muitas vezes numa inquieta desocupação – professores com, por um lado, conhecimentos desaproveitados e, por outro, limitações e lacunas de conhecimentos postos a nu, claramente denunciadas pela escolha de problemas inesperados a questões imprevistas” (Arfwedson, 1990: 19).

Estas experiências pedagógicas, tanto eram resultado de acções individuais, como de grupos de professores que, especialmente, contribuíram para a formação daqueles que nelas se envolveram, assim como para difundir a metodologia do trabalho de projecto e das suas potencialidades de inovação pedagógica²². Esta metodologia, orientada para a resolução de problemas, que deveriam ser considerados importantes, reais e relevantes para todos os participantes, valorizava mais o processo do que o produto. O importante era a implicação dos actores (professores e alunos), a possibilidade de encontrar várias respostas, a descentralização das tomadas de decisão, com o fim último de melhorar as práticas educativo-pedagógicas. O trabalho de projecto apoiava-se numa componente ‘metodológica’, que consistia no faseamento do desenvolvimento do trabalho:

²² Sinto, aqui, necessidade de, por momentos, colocar entre parênteses a pessoa gramatical que tenho vindo a usar na construção deste texto para dar conta de uma experiência pessoal muito marcante. Recordo o período em que trabalhei durante dois anos no concelho do Marco de Canavezes, durante os quais, juntamente com outros professores/as do concelho, mas não necessariamente da mesma escola, nos juntávamos quinzenalmente para discutir e reflectir sobre questões, sucessos e insucessos relacionados com os nossos quotidianos e práticas pedagógicas. Inicialmente, estes encontros, que não eram pré-programados, mas pelo contrário, marcados por uma grande imprevisibilidade, permitiram conduzir à implementação de projectos de formação, muitas vezes com um carácter inacabado mas, de crescente complexidade, que se constituíram em verdadeiros processos de produção de saberes pedagógicos. As preocupações, mas também acções, relacionavam-se com conhecer do ‘meio’, conhecer as pessoas, promover a inter-acção da escola com o meio. Importa salientar que foi neste contexto que a problemática da concepção e desenvolvimento de projectos teve um papel relevante no meu percurso profissional, uma vez que se constituiu num espaço de formação onde se interligavam actividades formais, actividades informais, articulando-se através de formas diferenciadas mas complementares.

- “1 – Escolha do problema;
- 2 – Escolha e formulação dos problemas parcelares;
- 3 – Preparação e planeamento do trabalho;
- 4 – Trabalho de campo;
- 5 – Ponto da situação;
- 6 – Tratamento das informações recebidas; preparação do relatório e da apresentação;
- 7 – Apresentação dos trabalhos;
- 8 – Balanço” (Castro e Ricardo, 1992: 9).

Se a metodologia de trabalho de projecto pode ser encarada como uma dimensão de carácter mais metodológico, a partir dos anos 80 e com a orientação emanada dos órgãos centrais para que as escolas elaborem e desenvolvam projectos educativos, poderemos dizer que o projecto educativo passa a adquirir um carácter mais institucionalizado (Barroso, 2001).

Em Portugal, as referências ao projecto educativo surgem nos documentos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo, mas é o Dec. Lei 43/ 89 que relaciona o Projecto Educativo com a autonomia do estabelecimento de ensino. Associada à ideia de projecto educativo está a noção de que este contribui para uma gestão com vista a uma melhoria da qualidade da escola mas, tal como salienta Barroso (1992)

“...não resultam especificamente do projecto de escola, mas sim do conjunto de modificações na administração em que ele se integra (gestão centrada na escola, gestão participada, planificação estratégica, auto análise da escola, etc.” (: 34)

No entanto, e mesmo neste contexto, conceber, desenvolver e

implementar um projecto supõe um desejo de mudança de uma determinada realidade, de transformação/intervenção de uma determinada realidade e que, na maioria dos casos se justificam em termos de carências. Mónica G. Thurler (1996) salienta que a actual popularidade dos 'projectos de estabelecimento' comporta o risco de serem rapidamente promovidos à escala de uma estratégia de inovação prometedora, tanto para as autoridades escolares como para as associações profissionais que a eles aderirem, apenas, porque outras estratégias não obtiveram resultados. No entanto, refere que

“apesar destes riscos a popularidade dos 'projectos de estabelecimento' pode constituir-se uma força que permita estabelecer distâncias com as estratégias habituais autoritárias, centralistas e normativas da mudança. Ela pode oferecer uma ocasião de realizar uma série de medidas incitadoras que contribuam para a evolução do conjunto do sistema escolar, promovendo nos estabelecimentos a construção de uma ética comum, de uma visão partilhada de objectivos e modalidades eficazes de gestão da acção pedagógica, enfim, levando os actores de todos os níveis do sistema escolar a construir em conjunto o sentido da mudança” (Thurler, 1996: 3 *on-line*).

Tendo em conta a grande diversidade que existe nos estabelecimentos de ensino, quer relativamente aos seus recursos materiais e humanos, quer em relação às suas necessidades ou prioridades e que dependem da sua história, da sua reputação, da sua cultura, das características sócio-culturais dos seus alunos, da mobilidade dos seus professores, dos limites impostos pela sua arquitectura, das relações que estabelecem com as autoridades locais, com as famílias e com o meio, é fundamental que sejam investidos de

alguma autonomia, nomeadamente no que respeita à orientação do seu próprio projecto, como por exemplo:

“a possibilidade de não trabalhar apenas na realização de todas as finalidades declaradas; a possibilidade de definir as prioridades em função do contexto local; a possibilidade de definir objectivos gerais de forma diversa; o direito de fazer propostas originais, desde que compatíveis com certos princípios e objectivos gerais. [Ou seja] É preciso que possam construir um projecto que se constitua como um compromisso optimal entre as finalidades visadas pelas autoridades e as suas próprias necessidades e possibilidades de evolução” (*op. cit.*, 1996: 5, *on-line*).

3.2. Importância e centralidade do Projecto Educativo nos TEIP

Estes princípios enunciados por M. G. Thurler, se pensados em termos da política TEIP e tendo em conta a reflexão efectuada sobre a experiência de dois anos de funcionamento de dois TEIP, permitem, por um lado, identificar algumas formas de optimização de meios humanos e materiais conducentes a uma intervenção articulada e integrada entre a escola e a comunidade local mas, por outro lado, permitem “afirmar que este potencial está longe de ser concretizado” (Stoer e Rodrigues, 1999: 69).

Interessa neste momento proceder a uma reflexão sobre a centralidade e a importância do Projecto Educativo no contexto específico dos TEIP, tendo como referencial as experiências analisadas no TEIP da Areosa e no TEIP de Sta. Marinha do Zêzere. Entendendo que a política TEIP representa uma intenção de “valorização do local na concepção de

políticas educativas” (Stoer e Rodrigues, 1999: 72) importa, contudo, criar condições que conduzam ao reconhecimento e valorização dos diversos actores sociais e das dinâmicas locais que vão emergindo, quer ao nível do estabelecimento de ensino e da rede de estabelecimentos de ensino que constituem o TEIP, quer ao nível das contribuições que estes podem perspectivar na comunidade local, não só em termos de convergência e de articulação de recursos que possibilitem a sua rentabilização e o seu potencial gerador de resolução de problemas comuns, mas, tal como salienta Canário (1994), para que, progressivamente, se possam ir constituindo como “uma organização social com uma cultura e identidade próprias, em interacção com um contexto local, com um espaço de autonomia a descobrir e a construir” (*op. cit.*, 1994: 106).

Tal significa também ultrapassar a concepção de défice presente nos PEs sobre as famílias e as comunidades locais em que estas “são vistas através daquilo que não têm face à visão escolar” (Stoer e Rodrigues, 1999: 73), ou seja, passar de um “território *deficitário*” para um “território *identitário*” (*op. cit.*, 1999: 73).

Como foi dito no início deste trabalho, um Projecto Educativo é sempre uma construção, que no caso dos TEIP exige um esforço acrescido, bem como a necessidade de enfrentar novas situações, novas relações, novas negociações que se estabelecem entre a acção e interacção dos diversos actores sociais em presença.

Não se trata apenas, e como era no caso do projecto educativo de escola, de um instrumento de planeamento organizacional definindo a política educativa da escola, mas de um instrumento de planeamento

organizacional que vai definir a política educativa do território. Da mesma forma que uma escola pode ter vários projectos pedagógicos²³, que não impedem, nem devem impedir que o projecto educativo de escola seja particular e abrangente relativamente à política da escola, também no território educativo podem coexistir vários projectos educativos de escola que não impedem nem devem impedir que o projecto educativo do território seja particular e abrangente relativamente à política do território educativo que “expressa também a identidade que ele assume e as finalidades comuns que norteiam as actividades conjuntas das instituições que nele cooperam” (Canário, B., 1999: 11). Este, pode ser definido como

“o instrumento de realização de uma política educativa local que articula as ofertas educativas existentes, os serviços sociais com os serviços educativos, promove a gestão integrada dos recursos e insere a intervenção educativa numa perspectiva de desenvolvimento da comunidade” (*op. cit.*, 1999: 12).

No caso dos Projectos Educativos dos TEIP que assentam numa dimensão instituída resultante de um enquadramento legal e com dependências hierárquicas, importa ter em conta uma outra dimensão, a instituinte, que traduzirá o espaço de liberdade e de autonomia dos actores, tendo em conta as suas motivações e vontades próprias.

Não é fácil, nem rápido, o processo de construção de um projecto educativo de território. Este facto é salientado pelo TEIP de Sta. Marinha

²³ Entendidos como a “escolha, mais ou menos, participada de um tema/problema em função do qual se organiza um conjunto de actividades pedagógicas, lectivas e não lectivas, disciplinares ou multidisciplinares, como é o caso dos projectos de Área-Escola. Na maior parte das vezes, estes projectos têm também uma vertente de cooperação com elementos da comunidade, mas dirigem-se fundamentalmente a alunos, com o fito de estimular as suas aprendizagens” (Canário, B., 1999: 11)

do Zêzere, quando menciona as dificuldades sentidas na concepção do PE, nomeadamente no que se refere ao “tempo necessário para a apresentação de contributos e sugestões” dos diferentes membros da comunidade e “a dificuldade de transitar de uma lógica de escola para uma ideia de territorialidade educativa” (Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise). Isto é, tanto intervenientes como interesses são mais numerosos, mais diversificados e, provavelmente, com representações diferentes sobre o que pode constituir-se, de facto, no bem comum local. Tal como refere Boutinet

“um projecto põe em jogo os actores em situação de negociação” (1998: 5 *on-line*),

da mesma forma que não existe sem ser por relação às pessoas que nele se implicam e que o animam. Há, porém, que ter em conta a existência de relações assimétricas entre eles, sendo possível identificar “actores centrais (que constituirão a equipa de pilotagem) e os actores periféricos mais externos ao projecto. Mas também actores opositores, ou indiferentes em relação ao projecto” (*op. cit.*, 1998: 5, *on-line*). Acrescente-se ainda que entender o projecto como uma construção, em que os avanços e recuos são uma constante, é aceitar que este nunca estará verdadeiramente terminado.

Continuando a pensar nos obstáculos que se colocam ao desenvolvimento dos projectos educativos e não deixando de reconhecer as possibilidades que se abrem à manifestação e conjugação de diversos interesses sociais e culturais no campo da educação, importa identificar

constrangimentos, para poder pensar quais as condições favorecedoras dessa participação. Diogo (1998) identifica 3 obstáculos que decorrem, essencialmente, de uma administração estatal, tradicionalmente, burocrática e regulamentadora:

- “1 – a inexistência, mesmo em relação aos actores mais directos do sistema educativo, de uma perspectiva global sobre os problemas da educação que ultrapasse o âmbito da sua escola e/ou do nível de ensino em que a sua actuação se insere;
- 2 - as dificuldades assumidas publicamente pelas autarquias, associações de pais e encarregados de educação e outras instituições em vir a assegurar a sua representação nos órgãos de direcção das escolas com a futura generalização do modelo de administração definido no decreto-lei nº 172/ 91;
- 3 – a ausência de mecanismos facilitadores do debate inter-grupos interessados na educação que permita ultrapassar a intervenção por corpos e facilite os consensos necessários” (*op. cit.*, 1998: 15).

Parte III

1. A construção de dois Projectos Educativos de TEIP
2. Leitura e Análise dos Projectos Educativos da Região Norte
3. Perfis dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

1. A construção de dois Projectos Educativos de TEIP

Consistindo esta parte na análise do material empírico constituído por Projectos Educativos da região norte, apresenta-se previamente uma reflexão baseada no processo de construção dos PE dos TEIP de Sta. Marinha do Zêzere e da Areosa, pelo carácter de interioridade - decorrente de um estudo intensivo de tipo etnográfico (Bruyne, Herman e Shoutheete, 1991) - de que se reveste, em relação ao carácter de exterioridade da análise dos restantes Projectos Educativos, mas também pela relação transitória, mas simultaneamente intrínseca com o objecto de estudo a que esta pesquisa se refere. Ou seja, tal como referem Herman, Bruyne e Schoutheete (1974, citados em Canário, 1996: 127) “o objecto científico não é nunca um ‘ser’, mas sim uma relação”.

- A construção e o Projecto Educativo de Sta. Marinha do Zêzere

Foi notório, logo desde a constituição do TEIP, a forma entusiasmada e empenhada como o grupo formado para elaborar o Projecto Educativo se posicionou face ao desafio que constituía a construção do PE. Neste caso, os principais esforços consistiram na

procura de envolvimento dos diferentes parceiros²⁴ representantes da comunidade local nessa construção. Contudo, apesar do empenhamento e entusiasmo, em parte, também resultante do trabalho anteriormente desenvolvido no âmbito do *Programa Educação para Todos* (PEPT)²⁵, todo o processo de formalização do PE revelou-se como penoso, dando origem a observações do tipo “o Projecto Educativo está encalhado”.

Durante o primeiro ano do TEIP o trabalho realizado centrou-se essencialmente na dinamização de clubes (Danças/ Cantares, Teatro, Saúde, Jornalismo, Desporto Escolar e Jardinagem), dando continuidade ao trabalho desenvolvido no âmbito do PEPT. Esta opção de organização do TEIP em torno dos clubes escolares (em oposição a uma organização por áreas disciplinares) é fundamentada pelos possíveis contributos no trabalho directo da sala de aula, para a sequencialidade de ensino e para a articulação entre os três ciclos.

Ao longo do tempo o PE do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere foi-se desenvolvendo numa procura de ligação escola-meio, encarada como uma procura de reforço da actividade escolar, visando combater o abandono e o insucesso escolares. Relativamente a este processo de construção o Presidente do Conselho Directivo do TEIP, no documento preparado para uma Jornada Pedagógica afirmava que:

²⁴ Ensino Recorrente e Extra-Escolar; CFAE de Baião; Junta de Freguesia de Sta. Marinha do Zêzere; Segurança Social do Concelho de Baião; Câmara Municipal; Centro de Saúde (Equipa do Programa de Saúde Escolar); Guarda Nacional Republicana; Obra do Bem-Estar Rural (OBER); Bombeiros Voluntários de Sta. Marinha do Zêzere; Párocos de Sta. Marinha do Zêzere e de Valadares; Delegação Escolar.

²⁵ Entre outras, o PEPT previa a seguinte finalidade: “4. 3. 4. Animar o desenvolvimento de projectos de parceria ‘escola/comunidade’, ‘escola/emprego’ ou ‘escola/sistema produtivo’, respectivamente em zonas rurais ou zonas periféricas das grandes cidades, em zonas essencialmente industriais e em zonas de transição (...)” (PEPT, DR n° 118, 1ª série-B de 9 de Agosto de 1991)

“Construir um Projecto Educativo de Território (...) deveria ser um processo de gestação que, sem ser lento, deveria assegurar a participação activa de todos os parceiros educativos, desde a reflexão conjunta sobre os problemas até à assunção partilhada de responsabilidades na sua resolução (...)” e a sua elaboração “deve passar (...) por uma maior sensibilidade dos parceiros educativos para a sua importância” (Igreja, 1997: 1).

Apesar desta forte preocupação do estabelecimento e consolidação de parcerias, estas, desenvolveram-se mais numa lógica de cooperação entre instituições, nomeadamente, as escolares, na qual, um dos parceiros – a escola sede do TEIP, a EB 2,3 de Sta. Marinha – surge com um maior peso relativo. Deste facto, são exemplificativos alguns trechos usados em documentos elaborados pelo TEIP. Relativamente às duas escolas primárias que constituem o TEIP é dito que “são duas parcerias que têm vindo a colaborar connosco e cuja disponibilidade em recursos humanos e financeiros é garantia da melhoria da qualidade dos processos e produtos educativos” (Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise, 1998: 21). O mesmo se verifica em relação aos parceiros representantes da comunidade local. A linguagem usada para referir parceiros e parcerias surge da seguinte forma: “os maiores contributos do TEIP têm vindo de (...)”, e “as que maior contributo têm dado para a abordagem dos problemas da escolaridade básica numa perspectiva mais abrangente e integradora são (...)” (Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise, 1998: 21).

Esta perspectiva acentua, de facto, o carácter escola-centrado (na perspectiva da escola sede) individual e segmentado dos parceiros que

contribui

“para que estes permaneçam mais olhados pelo que *dão* à escola e menos pelo que *são e representam*²⁶. Esta visão configura a anulação do carácter bilateral das trocas de uma parceria, o qual se faz substituir pela lógica convencional que separa contribuintes de recipientes. Assim, a coberto de uma ‘outra’ forma de organização das relações sociais locais, podem acolher-se velhos procedimentos e hierarquias” (Stoer e Rodrigues, 1999: 40).

Como se disse inicialmente o processo de construção do PE do TEIP de Sta. Marinha foi marcado por um grande entusiasmo e empenhamento, constituindo um dos pontos comuns às agendas das reuniões do CP do TEIP em que participámos durante dois anos. Não obstante, quando o texto do PE (redigido pelo Presidente do CP do TEIP e por um professor da Escola EB 2,3) foi apresentado para discussão e aprovação, a maioria dos presentes não se reviram no documento escrito, tecendo duras críticas e considerando que não era representativo do trabalho já desenvolvido e a desenvolver.

- A construção e o Projecto Educativo do TEIP da Areosa

Ao contrário do que aconteceu no TEIP de Santa Marinha do Zêzere, como agora se verá, o processo de constituição e de construção do Projecto Educativo do TEIP da Areosa apresenta contornos bem diferentes, e que, em certa medida, poderão estar relacionados com os diferentes

²⁶ Itálicos no original.

espaços em que estes ocorreram: o TEIP de Sta. Marinha num contexto rural e o TEIP de Sta. Marinha num contexto urbano.

Se no caso anterior a constituição do TEIP foi marcada pelo entusiasmo, no caso do TEIP da Areosa, foi marcada por alguma desconfiança, em que as escolas questionavam se valeria a pena, ou não, assumirem-se como TEIP. Este sentimento está bem expresso no comentário feito por uma das professoras, dizendo que, no início “o TEIP era um triângulo sem ligação entre os vértices”.

Durante o primeiro ano, a grande preocupação foi desfazer ambiguidades entre os parceiros, entendidos essencialmente como as diferentes escolas que constituíam o TEIP, todas elas com especificidades muito próprias. Destaca-se a Escola EB 1,2, situada no Bairro São João de Deus, que adquire, tanto na opinião de elementos da comunidade local, como no próprio Projecto Educativo um carácter fatalista e insolúvel. As crianças que frequentam esta escola são identificadas como pertencendo a famílias que vivem em “ambientes verdadeiramente trágicos com o sentimento de que não podem alterar o destino” (assistente social). Para além deste carácter ‘trágico’ a escola considera-se como o único espaço possível de permitir outro tipo de vivências (‘único’ positivo, ‘único’ limpo, ‘único’ moralmente aceitável):

“...a degradação moral e de costumes a que as pessoas se foram habituando e com as quais parecem ‘fazer gala’ em quererem coabitar, fazem deste bairro uma zona muito pouco aconselhável e sobretudo pouco propícia ao perfeito desenvolvimento cívico, cultural, moral e até mental dos jovens, que na sua grande maioria constituem a população estudantil da escola. Para eles ainda será o

único espaço capaz de lhes propiciar algo de diferente e construtivo.”
(PE do TEIP da Areosa, 1998: 10).

O que daqui ressalta é, que a cultura da escola confrontada com as culturas de origem dos alunos as desvaloriza e ignora enquanto culturas, o que supõe “a dominância de um etnocentrismo escolar” (Canário *et al.* 2001: 121). Assim, perante uma situação social, cujas alternativas ultrapassam as dimensões cognitivas e didácticas, que não compete apenas à escola resolver, contraditoriamente, a escola considera-se como o único espaço capaz de favorecer “o equilíbrio físico e mental dos jovens e até, se possível, dos agregados familiares” (PE do TEIP da Areosa, 1998: 7).

É a partir do segundo ano que o trabalho desenvolvido começa a ser sentido como compensador e construtivo em relação às três escolas que dele fazem parte.

Também ao contrário do que aconteceu no TEIP de Sta. Marinha, no TEIP da Areosa, a elaboração do Projecto Educativo parece ter tido um estatuto diferente na constituição do TEIP. A sua elaboração foi atribuída a um grupo de trabalho - “Projecto Educativo/ Regulamento Interno” - constituído, entre outros²⁷, numa reunião de CP. O princípio organizativo definido para estes grupos era de serem constituídos com, pelo menos, um representante de cada escola do TEIP. Pretende-se aqui salientar que o PE, mais do que um carácter estruturante relativamente à constituição TEIP, teve antes, um carácter paralelo. Ou seja, é como se a elaboração do Projecto Educativo se fosse concretizando, da mesma forma e

²⁷ “Formação”, “Cultural”, “Desportivo”, “Curricular”, “Relações Públicas” e “Extra-Curricular”.

paralelamente a outras actividades que se iam experimentando e consolidando.

Uma das professoras que integrou o grupo que elaborou o projecto educativo, considerou que

“funcionou muito bem. Trabalhou muito, mas foi bastante compensador. Permitiu uma grande aproximação da Escola EB 2,3 com a Escola EB 1 n.º 34 e as discussões que se fizeram possibilitaram o conhecimento, não só dos conteúdos programáticos de cada ciclo de ensino como também o conhecimento de formas diferentes de se estar na escola.”

Relativamente ao TEIP de Sta. Marinha esta parece ter sido uma das maiores vantagens: “a vinculação a uma lógica de cooperação escolar eventualmente mais vertical” (Stoer e Rodrigues, 1999: 56), que tinha como principal finalidade a “criação de estratégias complementares para facilitar a aprendizagem e sobretudo tornar menos agressiva e conflituosa a transição de alunos entre os diferentes ciclos de escolaridade básica obrigatória” (Acta do CP do TEIP da Areosa, 6 de Novembro de 1996).

A leitura do PE do TEIP da Areosa revela, logo no ‘Preâmbulo’, “as características do território”. Estas são apresentadas não por referência ao TEIP da Areosa, mas antes, como o somatório das características de cada uma das escolas que constitui o TEIP, o que parece contrariar o princípio orientador definido no ‘Esquema Conceptual’. Este princípio consiste em “Integrar na Diversidade”, que significa que se pretende que o PE “seja um instrumento conjunto, com linhas de actuação comuns, que visem combater os problemas detectados, embora as escolas integrantes tenham características próprias” e que “a diversidade deverá ser encarada como

um factor de enriquecimento do TEIP e não como factor de divisão do mesmo” (PE do TEIP da Areosa, 1998: 16).

Uma outra diferença em relação ao TEIP de Sta. Marinha consiste na forma como a comunidade educativa é entendida e como são percepcionadas as relações de parcerias e o papel dos parceiros. Como já foi mencionado, e tal como é referido pelos membros do TEIP, os parceiros principais consistem nas três escolas que fazem parte do TEIP²⁸. Registe-se, a este propósito, o comentário feito pelo Presidente do Conselho Pedagógico do TEIP da Areosa

“se calhar a escola não tem nada a oferecer aos parceiros e, provavelmente, também nada querem da escola. Assim, os parceiros são aqueles que existiam antes da formação do TEIP”.

Tal como já foi referido, a grande preocupação e a característica mais marcante do TEIP da Areosa consistiu, de facto, numa lógica de cooperação escolar. Esta lógica, e as características próprias de cada escola, exigiu um processo de negociação constante, permitindo que os actores envolvidos usufríssem de um espaço e de um processo de grande intensidade relacional e comunicacional, aprendendo a enfrentar e a lidar com conflitos, num ambiente desgastante, mas simultaneamente compensador relativamente à construção de um projecto comum. Todavia, todo este processo não se reflectiu, nem se tornou visível no documento

²⁸ De acordo com o Presidente do Conselho Directivo, os outros parceiros são “Associações de Pais (EB 2,3 e EB 1, nº 34); Psicóloga do TEIP e da EB 1,2 de São João de Deus; Assistente Social da EB 1,2 de São João de Deus; ISMAI, Representantes das Associações Locais (Unidos ao Porto, Vikings, Centro Paroquial da Obra Diocesana do Bairro São João de Deus); Projecto de Luta Contra a Pobreza”. Para além destas, e não fazendo parte da lista formal de parceiros do TEIP, são identificados algumas instituições locais que trabalham com a EB 1,2 do Bairro São João de Deus.

escrito do Projecto Educativo, como veremos mais adiante.

Registaram-se, principalmente, as diferenças que foram emergindo ao longo do processo de constituição dos dois TEIP tendo, por principal referência os respectivos projectos educativos. Neste âmbito, salienta-se o papel estruturante do PE do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere e o carácter de percurso paralelo do PE do TEIP da Areosa. Apesar das diferentes lógicas de constituição dos dois TEIP, em ambos os casos, e dada oportunidade de observação e de acompanhamento dos dois processos, é possível afirmar que o documento escrito intitulado de 'Projecto Educativo', não reflecte as dinâmicas e o empenho dos actores que estiveram envolvidos na sua realização, ou tal como diz Barbier, “é também possível constatar que num certo número de casos *a elaboração de projectos educativos pode inscrever-se numa estratégia de visibilização social*²⁹ dos actores que os promovem, o que leva frequentemente, bem entendido, ao aparecimento de projectos-vitrina ou projectos-alibi que têm apenas como efeitos os da sua enunciação”(1993: 20-21).

²⁹ Itálico no original

2. Leitura e Análise dos Projectos Educativos da Região Norte

Para além da variedade de formas e de conteúdos que adquirem os PEs procura-se, na leitura e análise que agora se apresenta, salientar elementos constantes, mas também elementos distintos constitutivos dos próprios projectos, com a finalidade de os entender enquanto “a representação que tem a incidência mais imediata na transformação do real” (Barbier, 1993: 53).

Antes de iniciar a leitura das categorias construídas apresenta-se o Quadro 2 que permite visualizar a presença ou ausência de excertos de texto identificados com a sistematização da estrutura externa dos PEs, sendo remetidas para anexo (Anexo 1) as grelhas construídas com base nos textos dos documentos analisados.

Quadro 2 – Estrutura externa dos PEs

TEIP	Fundamen- tação do PE	Concepção de Território	Objectivos	Problemas	Caracterização	Composição da CP	Actividades	Parcerias / Parceiros
Manhente								
Paços de Ferreira								
Matosinhos I								
Matosinhos II								
Cerco								
Arrifana								
Terras de Sta Maria								
Urgeses								
Miragaia								
Milheirós de Poiares								
Fermentões								
Aldoar I								
Aldoar II								
Areosa								
Sta. Marinha do Zêzere								

Procede-se, de seguida, a uma leitura das categorias construídas e que, posteriormente, serão reanalisadas de acordo com as inter-relações que vão emergindo da análise das próprias categorias e que se vão revelando como pertinentes e significativas, tendo como principal objectivo a possibilidade de apreender, não só as intenções ou as características individuais de cada projecto educativo mas, antes, as intenções e características da globalidade dos projectos educativos. Acresce ainda dizer que a leitura que imediatamente se apresenta não segue um formato uniforme, uma vez que se privilegiou uma análise mediada por uma interpretação individual e subjectiva em que os textos ‘falassem por si’.

Estrutura dos Projectos Educativos:

A Fundamentação dos PE

O termo *fundamentação do PE* abrange os conteúdos que se referem à justificação dos diferentes PEs, e que nos respectivos documentos apresentam diversas designações. Por exemplo: “Grandes Linhas Orientadoras”, “Razões da Participação”, “Princípios Orientadores”, “Preâmbulo e Finalidades”, “Esquema Conceptual”, “Objectivos”, “Finalidades”, “Fundamentos”, “Introdução”, etc.

Os textos que compõem esta parte dos PEs manifestam a preocupação de responderem à medida legislativa que cria os TEIP: “necessidade de responder de forma inovadora, a uma nova organização

do sistema educativo português assente na concepção de território” (PE do TEIP do Cerco). Em alguns PEs há uma coincidência entre os objectivos definidos no próprio despacho, com a fundamentação do PE. É o caso da justificação do primeiro (1996) e do segundo (1998) PEs de Arrifana/ Terras de Sta. Maria, nos quais pode ler-se:

- “1. a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;
2. uma visão integrada e articulada da Escolaridade obrigatória, que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar;
3. A criação de condições que favoreçam a ligação escola vida activa;
4. A progressiva coordenação das políticas educativas e articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem” (PE do TEIP de Arrifana, 1996; PE do TEIP de Terras de Sta. Maria da Feira, 1998; Desp. 147-B/ 96)

O segundo projecto, que corresponde ao momento de integração de outras escolas, para além de ter mudado de nome – PE do TEIP de Terras de Sta. Maria da Feira, acrescenta a estes objectivos o facto de “incluir no Território as escolas que fornecem alunos à EB 2,3 de Arrifana” (PE do TEIP de Terras de Sta. Maria da Feira, 1998). Esta integração de outras escolas surge como contraditória na medida em que as escolas e jardins de infância têm apenas o estatuto de convidados/ observadores, embora se diga que participam efectivamente no projecto e nas suas actividades. Poderá aqui colocar-se a questão do nível de participação e envolvimento das outras escolas na concepção, elaboração e consequente concretização

do PE, bem como da centralidade e hegemonia da Escola sede. Se por um lado a integração de outras escolas no TEIP contraria a lógica administrativa que presidiu à constituição dos TEIP pelo Ministério da Educação, podendo dar lugar a uma lógica local, por outro, a justificação deste alargamento pela necessidade de incluir no TEIP todas as escolas que “fornecem alunos à EB 2,3” parece indicar uma lógica mercantil e de continuidade escolar, exclusivamente na perspectiva da Escola sede.

Algumas *fundamentações* manifestam uma intenção de desenvolvimento de trabalho conjunto e o entendimento deste como um processo a ser construído. Este trabalho conjunto tanto é entendido como algo inerente à formação/ construção do território educativo

“...com o contributo de outros parceiros que vamos juntar ao nosso CP, com o amadurecimento da ideia de ‘território educativo’ e das suas potencialidades e com a criação de hábitos de trabalho conjunto que vamos promover ao longo do corrente ano lectivo, permitirá a reconstrução permanente dos nossos instrumentos de orientação pedagógica, mormente do PE deste território que nos propomos ir construindo como um processo” (PE do TEIP de Manhente)

como, também, favorecedor de uma maior e melhor relação inter-ciclos, consistindo numa “visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória, que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar” (PE do TEIP de Arrifana, Desp. 147-B/ 96). Um outro PE justifica a sua necessidade, como forma de dar resposta a esta nova organização do sistema educativo português, assumindo o contributo dos diferentes projectos das escolas que constituem o TEIP no

“desenvolvimento global da comunidade onde estão inseridas e

atentando essencialmente as vertentes educativas de desenvolvimento pessoal e ético e as curriculares propostas pelos programas nacionais, se pretende ver realizado através de actividades conjuntas” (II PE do TEIP de Matosinhos).

Embora os textos que constituem a *fundamentação*, a *introdução* ou a *justificação* dos PEs analisados não se afastem das finalidades preconizadas pelo desp. 147/ ME-B/ 96 - à igualdade de oportunidades, ao combate ao abandono escolar e promoção do sucesso educativo - parece que as escolas que constituem esta organização territorial do parque escolar nasceram a partir do momento em que se agruparam. Ou seja, parece estarmos perante uma conformização ao instituído - sem questionar as anteriores rotinas - que o desenvolvimento de um trabalho conjunto parece ter-se iniciado, apenas, em resposta à medida legislativa que criou os TEIP, não se salientando ou referindo os saberes e as experiências acumulados anteriormente, mesmo que em termos de um ‘colectivo individual’ (as escolas em si) e os contributos que estes saberes e experiências podem trazer para uma situação mais complexa, que exige a aprendizagem de novas relações, relações essas que devem partir do reconhecimento e valorização da “existência própria e independente” (Barbier, 1993: 37) relativa à realidade de cada escola. Apenas um PE refere e integra o trabalho desenvolvido anteriormente que contribuirá para uma

“nova concepção do papel da Escola, agora entendida como escola comunidade educativa em ruptura com a ideia de Escola – serviço local do Estado na tradição centralista do nosso sistema educativo, através da consolidação de experiências que têm sido desenvolvidas ao longo dos últimos anos e na melhoria das práticas educativas através da

explicitação das prioridades de Educação/ Formação” (PE do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere).

A Concepção de Território

A categoria *Concepção do Território* não emerge explicitamente dos PEs, mas era algo que, neste contexto específico, se esperaria encontrar, nomeadamente, ao nível da reflexão.

A quase ausência de reflexão sobre este conceito parece ser revelador daquilo a que Canário, Barroso e Correia (1999) denominam de “estatuto de extraterritorialidade” (: 80), no sentido em que a escola não é pensada como um espaço social. Ou seja, repensar a escola a partir das relações com o local, ou no contexto de um território, supõe recolocar os fenómenos escolares num contexto social.

Contudo, a análise feita aos PEs, permitiu encontrar algumas formulações indicadoras da forma como os territórios são percepcionados. Por exemplo, num dos PEs, intitulado como “Experiência –Piloto do Núcleo de Paços” (Projecto Educativo do TEIP de Paços de Ferreira), a expressão *território* é utilizada apenas na página destinada à explicitação do “Plano de Orçamento para o 2º e 3º períodos”.

O PE do TEIP de Arrifana expressa uma concepção de território que não se afasta da definição do próprio despacho que cria os TEIP:

“são considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas nos quais se procederá ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação”.

Por seu lado, o TEIP da Areosa entende o território como o conjunto das três escolas que o compõem, prevendo o “reforço da ligação Escola/ Pais/ Comunidade” e enfatizando a preocupação com uma melhor articulação entre os diferentes níveis de ensino. Esta é também a percepção que enuncia o PE do TEIP de Matosinhos quando refere que

“a operacionalização do PE Territorial será feita através do intercâmbio de professores que da EB 2 se deslocarão ao Jardim de Infância, prestando serviço nas áreas de Inglês, Educação Musical e Educação Física”.

O que daqui ressalta é o entendimento de territórios escolares, constituídos pelas diferentes escolas, bem como pelos esforços de articulação entre os diferentes ciclos de ensino.

A leitura dos dois PEs de Aldoar parece indicar uma concepção de território como algo que está a ser construído. No I PE é dito que

“a associação dos vários estabelecimentos de ensino de um determinado território, permite a adequação das condições espaciais da oferta educativa e a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis no território. Importa, por isso, o estabelecimento de relações de parceria entre as várias entidades locais, de modo a articular espaços e recursos” (PE do TEIP de Aldoar, 1996/ 1997).

Se este primeiro PE denota uma concepção de território que não se restringe apenas ao espaço escolar, prevendo uma acção articulada, nomeadamente, através do estabelecimento de relações de parceria, o II PE parece ir mais além, na medida em que há uma preocupação de, pelo menos, ouvir os diferentes membros da comunidade local, cujas opiniões

são tidas em conta na elaboração do PE. Outra das particularidades deste PE é o facto de fazer parte integrante do texto que o constitui, uma reflexão sobre o seu próprio processo de construção, que decorre de um Círculo de Estudos:

“A elaboração deste projecto teve por base o método de investigação-acção³⁰ e uma abordagem sistémica que, a partir da integração de todo o material já recolhido e através de uma auscultação das opiniões dos alunos, dos professores, dos encarregados de educação, das associações de pais, dos técnicos especializados dos serviços de psicologia e orientação escolar, dos professores do apoio educativo, das assistentes sociais, dos auxiliares de acção educativa, das associações culturais recreativas e desportivas, de representantes de etnia cigana, do centro de saúde, da paróquia, permitiu confirmar e reorganizar os dados e informações (quantitativas e qualitativas), discutir e reflectir sobre as áreas problemáticas do território, e, posteriormente, delinear as grandes linhas orientadoras do projecto, bem como definir uma planificação estratégica e operativa enquadrando-a na realidade, que se pretende ver modificada” (PE do TEIP de Aldoar, 1998)³¹.

Os Objectivos

Relativamente à definição de *objectivos*, a análise dos projectos revela uma grande diversidade de critérios e perspectivas, distribuindo-se essencialmente entre objectivos de carácter organizacional, objectivos de âmbito curricular/ pedagógico, objectivos de articulação inter-ciclos e

³⁰ definida no Capítulo da Metodologia como: “uma interligação entre actores e investigadores numa dinâmica permanente entre teoria e prática.”

³¹ Apesar deste processo, no momento em que o PE é aprovado o TEIP “considerou, quase no mesmo acto, e por decisão maioritária dos professores da EB 2.3, que deveria auto-extinguir-se, apesar das Escolas EB 1 do TEIP prosseguirem associadas ‘em espírito de TEIP’, sob a forma de um ‘agrupamento horizontal’. Esta é pois a curta narrativa de um insucesso”(Sarmiento et. al., 2000: 128).

objectivos de articulação com as comunidades. Em alguns PEs não são apontados objectivos para o TEIP, mas antes, objectivos que decorrem dos projectos ou dos planos de actividades de cada escola. Tendo por base o despacho 147-B/ ME/ 96, os objectivos centrais e as três prioridades de desenvolvimento pedagógico, nele definidos, procedeu-se a uma sistematização (Quadro 3) no sentido de dar maior visibilidade ao tipo de objectivos definidos nos PEs dos TEIP.

Quadro 3 – Objectivos definidos nos PEs dos TEIP

Desp. 147-B/ ME/ 96 Objectivos Centrais	Objectivos PEs
Melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos	<p>Promover o acesso efectivo de todos à escolaridade básica.</p> <p>Promover a actividade educativa a que todos os que frequentam a escola se possam dela apropriar a um mesmo nível de satisfação.</p> <p>Democratizar os vários processos de decisão.</p> <p>Combater o absentismo, criando um ambiente agradável na Escola.</p> <p>Reduzir os factores de insucesso e abandono escolar.</p> <p>Promover o sucesso educativo.</p> <p>Melhorar os índices de cumprimento da escolaridade básica através da adopção de medidas de promoção de sucesso escolar e educativo e prevenção ao combate ao abandono escolar.</p>
Visão articulada e integrada da escolaridade obrigatória e Pré-Escolar	<p>Promover uma maior interacção entre os diferentes ciclos.</p> <p>Promover uma maior interacção entre os diferentes ciclos, de modo a possibilitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . espaços de formação numa lógica de intervenção participada integrada; . partilha de espaços, actividades e pequenos projectos; . reforço curricular nos três CEBs e educação pré-escolar; <p>Mobilizar os currículos para promover uma escolarização de sucesso através de um acompanhamento sistemático dos alunos e iniciado aos 3 anos.</p> <p>Promover a ligação inter-ciclos tornando o processo escolar num contínuo educativo.</p> <p>Favorecer estratégias de intervenção conjunta, que aumentam a interacção entre as diferentes escolas e os diferentes CEB.</p> <p>Promover acções com vista a uma definição cuidada das orientações curriculares e dos conteúdos essenciais dos programas.</p> <p>Promover intercâmbios com as escolas do TEIP em projectos comuns.</p> <p>Dar resposta às dificuldades dos alunos na transição entre escolas e ciclos.</p> <p>Melhorar as articulações entre os vários ciclos.</p> <p>Contribuir para uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória de modo a favorecer a aproximação dos vários ciclos, bem como da educação pré-escolar.</p> <p>Criar o ensino pré-escolar oficial.</p> <p>Criar espaços de formação e reflexão inter-ciclos com vista à articulação pedagógica integrada.</p> <p>Promover o acompanhamento sistemático do percurso escolar dos alunos.</p> <p>Estabelecer estratégias de diagnóstico com a participação de Professores dos diferentes ciclos.</p>
Condições que favoreçam a ligação escola-vida activa	<p>Proporcionar aos alunos de acordo com as suas competências e apetências uma preparação para a vida activa.</p>

Coordenação de políticas educativas e a articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades ...	<p>Intensificar a reciprocidade das relações inter-parceiros.</p> <p>Promover o desenvolvimento global da comunidade.</p> <p>Promover o associativismo.</p> <p>Promover o exercício dos direitos.</p> <p>Desenvolver a colaboração com diferentes parceiros sociais.</p> <p>Promoção de relações com os parceiros.</p>
Prioridades de desenvolvimento pedagógico	
Criação de condições para a promoção do processo educativo	<p>Constituir dinâmicas e estruturas organizacionais inovadoras que permitam uma intervenção dos alunos mais autónoma, pessoal e significativa.</p> <p>Na gestão dos conteúdos programáticos de cada disciplina, adoptar motivações e estratégias ligadas à vida real.</p> <p>Promover o desenvolvimento de expressão oral e escrita, de expressão plástica, musical e corporal.</p> <p>Favorecer o cumprimento curricular nas áreas das expressões, da educação física e da música.</p> <p>Promover iniciativas que visem melhorar as relações inter-pessoais.</p> <p>Favorecer a integração dos alunos na escola.</p> <p>Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos.</p> <p>Introduzir materiais inovadores na prática educativa de modo a enriquecer as práticas pedagógicas.</p> <p>Enriquecer a formação dos professores das EB1 e jardins de infância nas áreas das expressões, Educação Física e Música.</p> <p>Favorecer a aprendizagem (pela vivência) de formas de participação na vida pública, com particular incidência na vida da escola.</p> <p>Proporcionar formas de intervenção das famílias na comunidade escolar, visando a sua participação na orientação educacional dos alunos.</p> <p>Criar e promover a participação dos alunos através da dinamização de assembleias de turma e de delegados.</p> <p>Redução das taxas de insucesso escolar, nomeadamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática de forma progressiva..</p>
Definição de necessidades de formação do pessoal docente e não docente	<p>Desenvolver atitudes de reflexão sobre as práticas a partir dos contextos pessoais e profissionais.</p> <p>Promover a formação dos elementos da Comunidade Educativa.</p> <p>Promover a formação contínua dos docente e funcionários da escola.</p> <p>Repensar o papel dos directores de turma.</p> <p>Criar grupos de discussão/ reflexão individual.</p>
Articulação estreita com a comunidade local	<p>Envolver a comunidade no processo educativo de forma a obter uma melhor socialização</p> <p>Desenvolver o espaço de intervenção das famílias e outras instituições sociais, devolvendo-lhes o papel que lhes cabe no processo educativo.</p> <p>Criar espaços para a ocupação de tempos livres (lúdicos e/ ou de carácter utilitário).</p> <p>Organizar actividades que envolvam a comunidade escolar do Território.</p> <p>Contribuir para a articulação das Escolas do TEIP com o contexto social/ comunidade educativa.</p> <p>Promover o envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação nas actividades desenvolvidas nas Escolas.</p> <p>Envolver a comunidade educativa na formação dos alunos.</p> <p>Modificar as atitudes dos intervenientes da comunidade educativa face aos novos desafios do ensino.</p> <p>Sensibilizar os pais e encarregados de educação para a sua participação na vida da Escola no âmbito das suas competências.</p> <p>Dinamizar a relação escola/ comunidade.</p> <p>Contribuir de uma forma activa e criativa para uma melhor articulação da escola com o contexto social.</p> <p>Promover maior ligação às famílias.</p>

A leitura do quadro permite, em termos globais, dizer que as preocupações que surgem como prioritárias se relacionam com o segundo

objectivo geral do desp. 147-B/ME/96 (articulação entre os diferentes ciclos de escolaridade e pré-escolar) e com a alínea a) do ponto 3 que se refere às prioridades de desenvolvimento pedagógico (criação de condições para a promoção do sucesso educativo). Um outro aspecto que surge com algum relevo relaciona-se com a alínea c) do mesmo ponto (articulação estreita com a comunidade local). Assim, parece poder dizer-se que os objectivos definidos nos PEs revelam uma preocupação organizacional necessária à articulação inter-ciclos e pré-escolar que se concretiza num esforço de organização curricular e pedagógica com vista a uma progressiva “melhoria do ambiente educativo e da qualidade da aprendizagem dos alunos” (desp. 147-B/ME/96). Do mesmo modo, os objectivos identificados com a “criação de condições para a promoção do sucesso educativo” parecem também reforçar o carácter pedagógico e a melhoria do desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Também os objectivos aqui compreendidos como a materialização da “articulação estreita com a comunidade local” emergem numa lógica complementar da actividade escolar, ou seja, através do contributo que as comunidades podem facultar para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos.

Os problemas identificados

Ao contrário dos aspectos até aqui apresentados, a categoria *problemas* parece revelar alguma uniformidade marcadamente negativa

dos constrangimentos identificados. Os problemas relacionam-se essencialmente com uma caracterização deficitária das comunidades donde provêm os alunos como, por exemplo

“convivência com situações de risco (álcool, droga, prostituição); falta de orientação familiar organizada; deficientes condições de habitabilidade; excesso de agressividade/indisciplina; carências de hábitos de higiene (alimentar, física e mental)” (PE do TEIP de Aldoar, 1998);

com problemas escolares dos alunos:

“insucesso e abandono escolar” (DC do TEIP e AA, Sta. Marinha do Zêzere);

“crianças com comportamentos marginais, demonstrando muitas vezes dificuldades específicas de aprendizagem” (PE do TEIP de Fermentões, 1997);

“elevado número de alunos com NEE”, “falta de uniformização de normas de conduta” (PE do TEIP de Fermentões, 1997);

“falta de expectativas e de motivação para aprender” (PE do TEIP de Aldoar, 1998)

“problemas específicos de aprendizagem e ausência de pré-requisitos no domínio da língua materna” (PE do TEIP de Aldoar, 1998);

“falta de regras e atitudes, SABER ESTAR, falta de referência a valores” (PE do TEIP da Areosa);

“a atitude dos alunos face à escola revela-se nitidamente num progressivo auto-desinvestimento na sua formação e segue uma linha descendente ao longo da escolaridade básica” (DC do TEIP e AA, Sta Marinha do Zêzere).

Outro problema identificado nos projectos educativos relaciona-se

com a

“desvalorização da escola” (PE do TEIP da Areosa),

“a desvalorização externa/ interna da imagem/ função da escola” (PE do TEIP de Matosinhos)

e com a atribuição à escola da responsabilidade de uma tardia integração profissional e de criar maus hábitos nos jovens:

“predomina a convicção de que o êxito económico não depende tanto de ‘saber ler ou escrever’ mas antes da ‘sorte’” (PE do TEIP de Paços de Ferreira).

São também assinalados problemas que se situam ao nível da falta de recursos materiais e físicos das escolas

“inexistência de cantina, falta de balneários, falta de material de psicomotricidade” (PE do TEIP de Arrifana, 1997/ 1998)

Outro dos problemas assinalados remete para a consciencialização da deficiente articulação das políticas educativas, nomeadamente, entre níveis de decisão e de implementação:

“insuficiente ligação entre os vários intervenientes no processo educativo, a falta de concertação de atitudes e de coordenação e as deficiências nos circuitos de informação (sentidas mesmo a nível institucional) geram uma desorganização desresponsabilizante” (PE do TEIP de Matosinhos, 1995/ 1996).

Por fim, um outro problema mencionado relaciona-se com a pretendida articulação entre diferentes níveis de ensino e pré-escolar e que acentua a preocupação anteriormente referida na definição de objectivos dos PEs. A título exemplificativo transcreve-se a identificação

do problema tal como surge no PE do TEIP de Matosinhos:

“a deficiente cobertura da rede a nível pré-escolar e o insuficiente conhecimento da cultura de cada escola resultam numa descontinuidade de projectos inter-ciclos”.

Poder-se-á dizer que os problemas maioritariamente identificados nos PEs dos TEIP se referem, essencialmente, a situações exteriores à escola, como é o caso da visão deficitária das comunidades e dos problemas escolares dos alunos, tais como “crianças com comportamentos marginais” e “falta de uniformização de normas de conduta” que permitem dizer que “estamos perante um ‘diagnóstico’ que corresponde, no essencial, à formulação de um conjunto de juízos de valor, com base em preconceitos conservadores não explicitados, que misturam dados de facto (‘insucesso elevado’), com apreciações inteiramente subjectivas (‘falta de civismo’)” (Canário *et al.* 2001: 59).

Esta localização externa dos problemas e a perspectiva de défice que caracteriza os enunciados transcritos dos PEs, onde os mesmos são apenas descritos e não problematizados, pode contribuir para uma visão naturalizada das situações, em que estas são encaradas, maioritariamente, como problemas de aprendizagem e socialização e não das condições sócio-pedagógicas, tratando-se de uma acção que “permanece refém da forma escolar” (*op. cit.*, 2001: 61).

Os outros problemas identificados parecem apontar para um efeito positivo deste tipo de medida de política educativa, dado que, por um lado, traduzem uma reflexão, questionamento e procura de

compreensão sobre a complexidade e inter-relação entre os problemas sentidos e, por outro, manifestam um esforço acrescido de um maior conhecimento e interacção entre diferentes níveis de ensino, tradicionalmente, de ‘costas voltadas’ e culpabilizando o ciclo de escolaridade anterior como um dos principais responsáveis dos insucessos e dificuldades sentidas.

Por fim, é de assinalar a ênfase nos constrangimentos sem que, em contrapartida, sejam enunciadas as potencialidades. A este respeito, Canário (1999) argumenta que “a passagem de uma leitura ‘pela negativa’ a uma leitura ‘pela positiva’ representa o primeiro e indispensável passo para instituir um processo de desenvolvimento endógeno, baseado na optimização e recombinação dos recursos locais, em particular dos recursos humanos” (op. cit., 1999: 66).

A caracterização dos TEIP

É inegável a importância de uma *caracterização* adequada do contexto em que se pretende implementar e desenvolver um projecto educativo, “indispensável para identificar o que faz a singularidade de uma situação” (Boutinet, 1996b: 93), especialmente, se tivermos em conta que “a visão dos problemas transforma-se a partir do trabalho de caracterização. Caracterizar é, em primeiro lugar interrogar-se” (Canário, B. 1999: 22). Contudo, se atendermos ao espaço textual das diferentes partes que constituem os PEs, verifica-se que, em muitos projectos, a

componente dedicada à caracterização do meio, e das escola ocupa grande parte da totalidade do texto dos documentos, aparecendo muitas vezes com a forma de um conjunto de quadros ou como uma listagem de carências e problemas, de recursos materiais e humanos e surgindo, com menor expressão, possíveis propostas de acção que deveriam resultar dessa caracterização.

É também de salientar que muitas *caracterizações* são feitas por escola e não por TEIP o que, à partida, pode ser indicador de alguma falta de articulação entre as diferentes escolas, tratando-se de uma questão central no âmbito de um trabalho educativo, que se deverá projectar à escala de um território.

Pela singularidade, em relação ao conjunto dos PEs analisados, são de destacar dois aspectos assinalados, respectivamente, no PE do TEIP do Cerco e no PE do TEIP de Arrifana. Assim, no primeiro caso, é dito que

“o facto de a escola ter estado envolvida noutros projectos, no âmbito do GEP, do ME e do PEPT, favoreceu a construção de uma perspectiva de intervenção face a novas questões”,

facto que, pode ter contribuído para uma problematização da situação e consequente fundamentação de finalidades e prioridades. No segundo caso, a partir de um questionário elaborado pela escola EB 2,3, reproduzindo os pressupostos da própria escola, são mencionadas as prioridades que a comunidade atribui à escola.

“preparar bons cidadãos; preparar para o mundo do trabalho; preparar para o domínio da Língua; cumprir os programas; ocupar os tempos

livres; desenvolver o desporto escolar, desenvolver actividades culturais; desenvolver as áreas artísticas”.

A composição dos Conselhos Pedagógicos dos TEIP

De um modo geral, pode dizer-se que a *composição dos Conselhos Pedagógicos* (CP) dos TEIP está, essencialmente, confinada às escolas. Isto é, a maioria dos elementos que compõem os CP são professores, notando-se uma sobre-representação de docentes das EB 2,3 que decorre da especificidade deste nível de ensino (representantes das áreas disciplinares ou delegados de disciplina, coordenadores dos directores de turma). Outros elementos frequentemente representados nos CP, apesar de não fazerem parte do corpo docente das escolas, são também professores. É o caso dos representantes do Ensino Recorrente, das Equipas de Apoio Educativo, dos Centros de Formação, das Delegações Escolares ou dos Centros da Área Educativa (CAE).

Os representantes das Associações de Pais, dos encarregados de educação e psicólogos são elementos da comunidade educativa que integram a maioria dos CP dos TEIP. Com menos frequência encontram-se em alguns CP assistentes sociais, animadores culturais, acompanhantes pedagógicos, representantes do pessoal não docente, representantes dos Centros de Saúde, representantes das autarquias (Câmaras Municipais e Juntas de Freguesia), representantes de Centro de Regional de Segurança Social, da Polícia de Segurança Pública, dos Bombeiros.

Apesar de em algumas caracterizações serem enumeradas as

Associações Culturais, Recreativas e Desportivas existentes nas comunidades onde os TEIP se inserem, estas acabam por não ter expressão na composição dos respectivos CP.

Apenas um dos CP inclui na sua composição representantes dos alunos. Este facto, permite dizer, tal como Perrenoud (1995) que os alunos, estão praticamente reduzidos a “um grau zero de participação individual ou colectiva no sistema” (*op. cit.*, 1995: 119). Esta quase ausência de participação dos alunos contraria ou, pelo menos, não dá resposta aos objectivos enunciados nalguns PEs (ver quadro 3) e que se relacionam com intenções expressas como, por exemplo, “democratizar processos de decisão”, “promover o exercício de direitos” e, especialmente, “constituir dinâmicas e estruturas organizacionais que permitam uma intervenção dos alunos mais autónoma, pessoal e significativa”. Temos assim, por um lado, a manifestação da ideia de que é a fazer que se aprende, que é participando que se aprende a agir, a optar, a reflectir e que a escola, para além da dimensão cognitiva, se pode constituir num “lugar de vida relacional intensa” (Perrenoud, 1995: 30). Por outro lado, quando se trata de transformar a intenção de participação em realidade, ignora-se, desperdiçando-se uma das oportunidades para combater atitudes de carácter mais individualista e conformista.

Esta análise sobre a forma como são compostos os CP dos TEIP vem, por um lado, reforçar a ênfase atribuída à dimensão pedagógica e de articulação inter-ciclos, já manifestada noutras componentes dos PE e, por outro, ser reveladora do esforço necessário para a concretização de um

PE onde passam a coexistir os diferentes níveis de ensino e a passagem de uma lógica escolar para uma lógica territorial. Contudo, parece ser um esforço mais dirigido para os pares, com quem, apesar de diversas especificidades e de diferentes modos de estar na profissão, é mais fácil falar a mesma linguagem, encontrar interesses e dificuldades comuns do que com outros parceiros e outros elementos da comunidade com quem, tradicionalmente, há uma interacção reduzida e pontual, sendo maior a possibilidade de conflitos e de confronto com diferentes interesses e pontos de vista.

Este aspecto relaciona-se directamente com a questão do real conteúdo da representação e da participação, tendo em conta os objectivos definidos em alguns PEs, tais como os que, entre outros (ver quadro 3), seguidamente se transcrevem a título meramente exemplificativo:

“Intensificar as relações entre parceiros”

“Desenvolver o espaço de intervenção das famílias e outras instituições sociais devolvendo-lhes o papel que lhes cabe no processo educativo”

“Contribuir para de uma forma activa e criativa para uma melhor articulação da escola com o contexto social”

Reforça, ainda, a pertinência da necessidade de desenvolvimento de competências de animação e de articulação no interior dos TEIP, remetendo para uma outra dimensão e que respeita à implementação de um plano de formação capaz de se adequar aos objectivos previstos. Isto é, “correspondendo o TEIP a uma lógica de concepção e implementação de medidas de política educativa, seria de esperar que a formação que

acompanha tal experiência fosse ela própria não só inovadora mas também estruturante desse projecto” (Stoer e Rodrigues, 1999: 50).

As actividades previstas

As *actividades* inscritas nos PEs dos TEIP surgem de forma bastante diversificada, quer quanto ao tipo de actividade propriamente dita, quer quanto a destinatários, quer ainda no que respeita à sua dimensão e aspectos organizacionais.

Assim, encontramos actividades de carácter disciplinar e pluridisciplinar dirigidas aos alunos. As actividades de carácter disciplinar remetem imediatamente para as disciplinas escolares, como é o caso de: “A criança constrói a Matemática”, “A criança e a Melodia”, “Brincar ao Desporto”, “Ciência e Vida”, “Como eu gosto de ler” e “Línguas Estrangeiras”. Estas actividades, pela forma como aparecem redigidas, parecem enquadrar-se numa perspectiva curricular centrada nas disciplinas e aprendizagens formais que permitam assegurar a transmissão de conteúdos académicos e culturais.

As actividades de carácter pluridisciplinar, isto é, actividades que nomeiam como centro de interesse objectos não específicos das disciplinas individualmente consideradas, mas que podem constituir-se como “conteúdos culturais extraídos da própria situação, do âmbito próximo, sobre os quais se realiza um trabalho formal geral e, simultaneamente, uma análise crítica” (Zabalza, 1992: 114), como, por

exemplo, “exposição ‘encontros dos mundos’”, “recolha de materiais para o Museu do Pescador”; “painéis referentes aos valores ‘ético-morais’ (‘respeito’; ‘responsabilidade’)”, “reciclagem de papel”, “atelier de cerâmica”, “pintura mural”, “corta-mato”, são muitas vezes enunciadas como actividades extracurriculares desenvolvidas no âmbito de Clubes. É o caso dos clubes de Jornalismo, Matemática, Expressões e Vídeo e das “actividades de complemento curricular para os alunos do 4º ano”. Inseridas nas actividades deste tipo encontramos ainda, aquelas que têm como referência datas comemorativas ou circunscritas a dias determinados: “Dia da Árvore”, “Dia do Ambiente”, “Festa de Natal”, “Dia da EXPO’98”, etc.

Outro tipo de actividades enunciadas nos PEs, constitui-se mais como metas a atingir que, sendo concretizadas, poderão contribuir para a criação de melhores condições nas escolas e para a existência de um leque de actividades mais diversificado para o TEIP. É o caso de actividades que são apresentadas da seguinte forma: “Associativismo dos Pais”, “Associativismo da Comunidade Educativa”, “Criação de Centro de Ocupação de Tempos Livres”, “Criação de uma Cantina em cada JI e EB1”, “Instalações desportivas”, “Criação de uma Mediateca em cada JI e EB1”, “Centro de Produção de Recursos”, “Criação de uma zona de segurança em cada JI e EB1³²”, “Segurança Rodoviária”.

As actividades destinadas aos encarregados de educação ocupam um espaço significativo nos PEs. Todavia, estas actividades revestem-se

³² para instalação/ arrumação de equipamentos mais valiosos

de características diferentes. Encontramos, por exemplo, actividades que apresentam a forma de acções de formação ou de encontros para abordagem de temáticas que os TEIP consideram pertinentes, do tipo das que de seguida se enunciam:

“Sessões para pais sobre áreas temáticas ligadas à educação e à família (educação para a saúde, para os valores, para a sociabilidade)”,

“Sensibilização dos Encarregados de Educação”,

“Convívio lúdico para Encarregados de Educação e Acções conjuntas com a Associação de Pais das Escolas do TEIP da Areosa”;

“Como apoiar o aluno em casa”,

“Economia doméstica numa sociedade de consumo”,

“O papel da escola na educação dos filhos”.

Outras actividades, com menor expressão, revelam a preocupação de um melhor e mais intenso relacionamento com as famílias, quer através de actividades do tipo

“Aproximação da escola às famílias; revalorização do papel/ imagem da escola (expectativas dos pais)”,

quer ainda por um apoio à organização dos pais. Exemplos deste tipo de actividades são:

“Associativismo dos Pais” ou

“Encontros com pais e representantes de várias Associações de Pais das Escolas do TEIP com vista à constituição de Federação de

Associações de Pais do TEIP”.

Deste leque de actividades presentes nos PEs parece poder dizer-se que são privilegiadas as acções de carácter formativo para os encarregados de educação, a partir do ponto de vista da escola, ou seja, através das competências ou formação que a escola considera que os encarregados de educação devem ter, em detrimento de acções que promovam uma maior interacção, integração e desenvolvimento de formas de comunicação mais significativas com as famílias. Parece, assim, estarmos perante a dificuldade que a escola tem de lidar com pontos de vista e interesses diferentes dos seus levando-a, muito mais, a procurar formas de manter uma uniformização securizante.

Nos PEs são enunciadas actividades direccionadas para os professores que apresentam um carácter organizacional, especialmente, no que respeita à organização entre as escolas e entre os diferentes níveis de ensino. Assim, encontramos actividades formuladas da seguinte forma:

“Constituição de equipas de professores das várias escolas intervenientes”,

“Encontros entre professores dos três ciclos, com vista à definição de um conjunto de pré-requisitos mínimos fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens”,

“Construir linha coerente de condução da Área-Escola nas várias escolas”,

“Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do 4º ano”,

“Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do pré-primário para o 1º ano”.

Pela diferença, relativamente à totalidade dos PEs analisados, é de salientar, a forma como o PE do TEIP de Terras de Sta. Maria opta pela não enunciação das actividades. De facto, estas não surgem com a forma de uma listagem de acções a desenvolver, mas antes, são apresentados os princípios orientadores para a definição do plano de actividades, tal como de seguida são transcritos:

- “Ser participado na sua concepção, elaboração, realização e avaliação por toda a comunidade educativa;
- Cada acção referirá os objectivos deste Projecto que se pretendem prosseguir;
- Haverá acções destinadas a prosseguirem objectivos comuns ao Território e outras direccionadas para objectivos mais específicos de determinados estabelecimentos de ensino ou ciclos;
- Cada acção terá identificado o(s) respectivo(s) coordenador/ dinamizador(es) assim como a população alvo;
- Em cada acção serão identificados os recursos materiais e humanos necessários à sua concretização” (PE do TEIP de Arrifana, 1998)

Ou seja, mais do que inventariar um leque de actividades a realizar pelo TEIP (que também terá a sua pertinência, principalmente, se tivermos em conta a resposta a problemas educativos comuns e por motivos de racionalização de recursos) parece adequado identificar os ‘princípios orientadores’ de todos os interessados no processo educativo de um determinado território, assim como a articulação do trabalho educativo,

evitando a perda de identidade e de autonomia de cada uma das escolas. Isto é, é possível estabelecer uma analogia entre o Projecto Educativo do Território e o Projecto Educativo de Rede (PER), na perspectiva em que Diogo (1998) o faz: “o PER é propedêutico em relação à definição por cada das escolas dos seus PEE³³, os quais beneficiarão desta experiência no sentido de, sem deixarem de marcar claramente a individualidade da sua escola, evitarem que esta se assuma como ilha. Porque a autonomia não implica solidão e, por outro lado, a procura de uma identidade própria só pode beneficiar da abertura e colaboração inter-escolas que preconizamos. No entanto, a validade do PER mantém-se para além da elaboração das escolas da rede do seu PEE, pelo que, pode (deve, em nosso entender) coexistir com eles. Nesta circunstância, o PER transforma-se na base da articulação do trabalho educativo de escolas com projecto” (op. cit., 1998: 28).

Os parceiros/ parcerias identificados nos TEIP

Os *parceiros* e/ ou as *parcerias* não são um conteúdo presente em todos os PEs e nalguns casos, como por exemplo, no PE do TEIP da Areosa, as parcerias são predominantemente entendidas como as escolas que fazem parte do TEIP.

Quando no PE as parcerias/ parceiros são expressamente referidos apresentam formas diferentes. Em alguns casos são enunciadas como

³³ Projecto Educativo de Escola

instituições parceiras, como no caso do TEIP de Sta Marinha do Zêzere – “Ensino Recorrente e Extra-Escolar, CFAE de Baião, Segurança Social do Concelho de Baião, Câmara Municipal, Centro de Saúde – Equipa do Programa de Saúde Escolar, Guarda Nacional Republicana, Junta de Freguesia de Sta Marinha do Zêzere, OBER, Bombeiros Voluntários de Santa Marinha do Zêzere, Junta de Freguesia de Valadares, Párocos de Santa Marinha do Zêzere e Valadares, Delegação Escolar” – ou no TEIP de Miragaia - “Fundação para o Desenvolvimento da Zona Histórica do Porto – recursos humanos e materiais; Centro de S. Nicolau - recursos humanos; Centro Social da Victória - recursos humanos; Centro de Saúde da Carvalhosa - recursos humanos; Juntas de Freguesia da Zona envolvidas - recursos materiais humanos”. Principalmente, neste último caso, é evidente a forma como as parcerias são entendidas, ou seja, através dos recursos que podem fornecer às escolas, tal como é, também, reforçado pelo PE do TEIP de Matosinhos:

“o recurso a protocolos de parceria com estabelecimentos comerciais e industriais ou pessoas particulares será feito sempre que as iniciativas do Projecto o julguem necessário”.

Outros PEs optam por uma formulação diferente enfatizando formas pensadas para o desenvolvimento das parcerias, como o faz o TEIP de Paços de Ferreira:

“Intensificar a reciprocidade das relações inter-parceiros:
· participação em projectos da iniciativa dos outros parceiros;
· reuniões de reflexão e/ ou organização de actividades que promovam o desenvolvimento local;

- . criação de uma rede mais ampla de parceiros;
- . maior e melhor implicação de todos no desenvolvimento local.”

3. Perfis dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

A leitura dos PE analisados, aqui sistematizada, e tendo por base o termo ‘território’, parece permitir identificar a emergência de quatro perfis de território, não exclusivos de cada PE mas que se entrecruzam, embora possam apresentar uma predominância mais ou menos forte em cada, ou em vários perfis. Encontramos, assim, o *Território Parceria*, o *Território Pedagógico – Escolar*; *Território Ligação Vida Activa* e o *Território Gestão – Ligação e Articulação entre Ciclos de Ensino*.

Apesar de à primeira vista esta tipificação ter parecido evidente, exigiu uma nova leitura e análise dos projectos que permitisse identificar de uma forma mais rigorosa os segmentos de texto dos PEs que induziram à interpretação dos mesmos, enquanto ‘perfis’ de territórios. Desta forma, a re-leitura dos PEs foi orientada com base nos referentes, assinalados no quadro que de seguida se apresenta:

Quadro nº 4 – ‘Perfis’ de Território

	Território Parceria	Território Pedagógico – Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão, Ligação e Articulação entre CEB's
	Projecto 'a bem da comunidade educativa'	Projecto 'a bem da escola'	Projecto 'a bem da imagem da escola perante as empresas e os empresários'	Projecto 'a bem dos professores do ciclo seguinte'
PEs dos TEIP	Projectos que enfatizam a interactividade e participação de diferentes parceiros a nível local	Projectos que enfatizam e reforçam a forma escolar e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas	Projectos que enfatizam a procura de iniciativas e dinâmicas com vista a uma ligação da escola com o mundo do trabalho	Projectos que enfatizam a gestão de recursos, nomeadamente, humanos - professores de diferentes áreas que desenvolvem actividades nas escolas do 1º CEB - e a articulação entre os diferentes ciclos de ensino básico e o pré escolar

Para proceder a esta análise, foi construído um quadro organizado horizontalmente pelos tipos de território identificados e, verticalmente, pela identificação dos PEs analisados e pelos textos reconhecidos como correspondentes à caracterização estabelecida (Anexo 2) e que foram transcritos textualmente indicando-se o título (entre parêntesis) registado no respectivo PE donde foi extraído o texto. Enquanto que na análise anteriormente feita se procurava uma interpretação dos projectos a partir da sua estrutura, pretende-se agora uma leitura da globalidade do projecto, quer se trate da sua justificação, objectivos, actividades, etc. Apenas com a finalidade de dar maior visibilidade à distribuição dos excertos dos textos identificados com os diferentes tipos de território foi construído o Quadro (nº 5) que de seguida se apresenta.

Quadro nº 5 - Excertos de texto dos PEs identificados com os diferentes perfis de território

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico – Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão- Ligação e articulação entre CEB's
Manhente				
Paços de Ferreira				
Matosinhos I				
Matosinhos II				
Cerco				
Terras de Sta. Maria				
Urgeses				
Miragaia				
Milheirós de Poiares				
Fermentões				
Aldoar I				
Aldoar II				
Areosa				
Sta. Marinha do Zêzere				

A análise deste quadro permite dizer que a mancha mais saliente, e que parece abranger a totalidade dos projectos, se situa no perfil Território Parceria. Não obstante, e como adiante se verá, mais do que a presença de parcerias ou de parceiros nos PEs, o que emerge são diferentes formas de interpretação e de utilização destes termos. É também de salientar que esta mancha parece contrariar a análise dos projectos educativos, feita no ponto anterior, nomeadamente no que respeita à dimensão *parceiros/parcerias*. Todavia, mais do que uma contradição, trata-se de uma outra abordagem que permite complementar a leitura apresentada

inicialmente. Isto é, parece não ser possível apreender a totalidade das dimensões presentes nos PEs quando esta análise é feita com base nas diferentes partes que os constituem, apesar de, esta, se constituir num momento fundamental permitindo, posteriormente, uma leitura num registo de compreensão mais profunda e complexa.

A mancha que no quadro 5 surge com menos incidência situa-se no perfil Território Ligação Vida Activa, indicando uma dimensão pouco referida nos PE, o que nos pode surpreender relativamente à tradicional preocupação da escola em ‘preparar cidadãos para o futuro’ e levar a questionar a relação entre abandono, sucesso e trabalho.

Território Parceria

- Território Parceria “em construção”

Os PEs identificados como Território Parceria não apresentam uma tendência uniforme ou comum sobre a forma como a parceria é entendida. Assim, temos projectos em que as relações de parceria ou a perspectiva do estabelecimento de parcerias apontam para o desenvolvimento de acções entendidas como um processo em construção tanto ao nível das acções em si, como ao nível das parcerias a definir. É o que pode ler-se nalguns PEs dos TEIP:

“...com o contributo de outros parceiros que vamos juntar ao nosso CP, com o amadurecimento da ideia de ‘território educativo’ e das suas potencialidades e com a criação de hábitos de trabalho conjunto que

vamos promover ao longo do corrente ano lectivo, permitirá a reconstrução permanente dos nossos instrumentos de orientação estratégica, mormente, do PE deste território que nos propomos ir construindo como um processo” (Nota de Apresentação do PE do TEIP de Manhente)

“...a existência de uma reorganização orientada para o funcionamento em parceria numa atitude de co-construção de projecto” (Situação de Partida do PE do TEIP do Cerco)

“...criar uma dinâmica de transformação nestas escolas, no sentido de melhorar a qualidade do percurso educativo dos alunos que as frequentam e de envolver todos os intervenientes, na busca e consecução de soluções educativas, que permitissem a construção de um verdadeiro Projecto Educativo do Território” (Génese do Projecto do PE do TEIP de Aldoar II)

“...nova concepção do papel da Escola, agora entendida como escola comunidade educativa em ruptura com a ideia de Escola – serviço local do Estado na tradição centralista do nosso sistema educativo” (Nota Breve do PE do TEIP de Sta Marinha do Zêzere).

Esta ideia de um projecto enquanto Território Parceria baseada numa perspectiva de construção está também associada à ideia de participação, responsabilização e valorização dos saberes dos diferentes actores em presença, o que é expresso, também nos PEs

“- favorecer uma vivência democrática que potencialize a vivência de todos os intervenientes no processo educativo, em que todos se reconheçam como sujeitos activos e co-responsabilizados nas decisões e transformações;

- desenvolver o espaço de intervenção das famílias e outras instituições sociais, devolvendo-lhes o papel que lhes cabe no processo educativo;

- rotinizar práticas de intervenção nos espaços de incerteza e imprevisibilidade, de modo que todos os actores possam recorrer aos seus saberes para um saber agir” (Níveis de Intervenção do PE do TEIP do Cerco)

“Democratizar vários processos de decisão; Incentivar o exercício de todos os elementos da comunidade educativa” (Objectivos do PE do TEIP do Cerco)

Temos consciência de que, tal como se disse anteriormente, esta análise é feita num registo de exterioridade, na medida em que os documentos analisados constituem apenas uma pequena parcela de uma realidade muito mais ampla e complexa, que se refere, não só à concepção mas também à realização de Projectos Educativos no âmbito da aplicação de uma medida de política educativa, não reflectindo, “a relação dialéctica concepção – realização” (Boutinet, 1996b: 85). No entanto, parece poder dizer-se que as formalizações constantes nos PEs, identificadas como uma das formas tipificadas como Território Parceria, manifestam alguma reflexão e uma procura de sentido para estes conceitos que se traduzem numa ‘abertura da escola à comunidade’. Esta implica o empreendimento de acções susceptíveis de serem interpretadas através da mobilização local dos actores sociais - a quem se reconhece poder e um estatuto mais próximo e, provavelmente, mais igualitário - capazes de promoverem maiores potencialidades de uma contextualização educativa local, nomeadamente na procura de novos significados para a educação, promotores do confronto entre lógicas particulares, locais e nacionais.

O tipo de formulação anteriormente enunciado parece ainda ser indicador de uma atribuição de sentido ao próprio processo de elaboração

do PE que não se restringe apenas às escolas envolvidas mas, também, à comunidade que envolve e onde se desenvolve o TEIP e que no Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise – Concepção/ Reformulação do PETE do PE do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere é expresso da seguinte forma:

“dificuldades encontradas na concepção do PET terão sido as seguintes:

- tempo necessário para a apresentação de contributos e sugestões;
- a dificuldade em transitar de uma lógica de escola para uma ideia de territorialidade educativa”.

- Território Parceria - o ‘recurso na lógica escolar’

Outro tipo de formulações constantes nos textos dos PEs parecem não ter sido alvo de qualquer questionamento ou reflexão, revelando alguma ambiguidade. É, por exemplo, o caso do texto a seguir transcrito:

“O recurso a protocolos de parceria com estabelecimentos comerciais e industriais ou pessoas particulares será feito sempre que as iniciativas do Projecto o julguem necessário.

Pretende-se com este PE o envolvimento de toda a comunidade Educativa: pais, alunos, professores, auxiliares de acção educativa, pessoal administrativo e todos aqueles que na comunidade, sejam agentes educativos no contexto comunitário” (Introdução do PE do TEIP de Matosinhos)

Isto é, por um lado, prevê-se o envolvimento de toda a comunidade educativa, que neste caso, parece tratar-se mais da comunidade escolar,

ou dos elementos que mais directamente a ela estão ligados, e por outro lado, diz-se que o recurso a protocolos “será feito sempre que as iniciativas do Projecto o julguem necessário”. Significa, portanto, que “o envolvimento de toda a comunidade” será feito através daquilo que o TEIP determina que é necessário. É ainda expresso que, para tornar efectivo este envolvimento, se recorrerá a

“a acções de formação motivadoras e apelativas à sua participação na vida escolar” (Introdução do PE do TEIP de Matosinhos)

o que acentua ainda mais uma concepção de Território Parceria enquanto recurso numa lógica escolar e uma ‘pedagogização’ e ‘instrumentalização’ da comunidade.

“A tendência para a aplicação ‘natural’ e a-reflexiva da parceria” (Stoer e Rodrigues, 1999: 75) está também presente noutros PEs, como é o caso do PE do TEIP de Urgeses, no qual, apesar de não haver qualquer referência a ‘parcerias’, aparecem na composição do Conselho Pedagógico uma série de entidades que poderão constituir-se como potenciais parceiros.

No PE do TEIP de Miragaia o entendimento da parceria como recurso está também presente. No caso deste PE, ao serem indicados os parceiros, é apontado também o tipo de recursos que deles se espera.

Este entendimento do Território Parceria perspectivado enquanto recurso parece muito associado à ideia de projecto de carácter pedagógico, de projecto de área-escola onde se previa um maior envolvimento da comunidade, parecendo ainda muito centrado na escola e na visão que ela

própria tem, quer da comunidade, quer da própria função da educação escolar. Não apresenta uma capacidade de reflexão e de questionamento que permita encarar os problemas educativos enquanto problemas sociais. E se, por um lado, persiste este ‘fechar-se sobre si própria’ na resolução de problemas que não são apenas escolares e educativos prevalece, por outro lado, a ideia de que a escola é capaz e tem obrigação de resolver todos os problemas, nomeadamente os da comunidade local. Parece, assim, neste âmbito, que a escola balança entre a instrumentalização da comunidade *versus* a ‘missão impossível’ que o sistema educativo atribui à escola e a que ela se conforma

“promover o desenvolvimento global da comunidade” (Objectivos do PE do TEIP de Matosinhos II)

“promover a formação de elementos da comunidade educativa” (Objectivos do PE do TEIP de Miragaia)

“modificar as atitudes dos intervenientes da comunidade educativa face aos novos desafios do ensino” (Objectivos do PE do TEIP de Milheirós de Poiares)

“As escolas procurarão ser pólos de desenvolvimento local, espaços abertos e de interacção com a comunidade envolvente” (Grandes Linhas Orientadoras do PE do TEIP de Aldoar II)

O despacho 147-B/ ME/ 96 ao prever a formação de parcerias, abre um espaço de interacção e co-responsabilização social, no qual os problemas de ordem educativa são também problemas das comunidades onde as escolas estão inseridas e que, por tal motivo, devem também participar na resolução e na criação da melhoria de condições para que

esses mesmos problemas possam ser ultrapassados. Torna-se necessário criar redes de comunicação, de participação, de negociação que, naturalmente, exigem tempo e espaços de aprendizagem de um novo tipo de relações. As escolas, ou neste caso, os TEIP, apesar de identificarem uma série de problemas ou de situações problemáticas de ordem económica, social e cultural que consideram influenciadoras de insucesso escolar, parecem querer chamar a si a responsabilidade de resolução dos problemas da comunidade local.

- Território Parceria – o agrupamento escolar

Uma outra forma de entendimento do Território Parceria consiste na ideia de agrupamento de escolas de diferentes ciclos de ensino onde são desenvolvidos projectos comuns:

“São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas nos quais se procederá ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação”. (Preâmbulo e Finalidades do PE do TEIP de Arrifana)

Apesar de, em parte, corresponderem a uma racionalidade técnica, de carácter predominantemente administrativo e gestionário da mobilidade vertical de alunos de determinada área geográfica e, portanto limitativos ao nível das potencialidades que o desp. 147-B/ ME/ 96 apresenta, parecem ser estes os projectos que manifestam maior coerência

relativamente à estrutura que os constitui, o que pode ser representativo de uma das linhas de força que caracterizam a interpretação feita pelos actores educativos do despacho 147-B/ ME/ 96:

“Na sua composição actual, diferente da 1ª versão, as Escolas do 1º Ciclo de Escapães e os Jardins de Nadais, Stº António e Igreja fazem-no na qualidade de observadores participando efectivamente no projecto e suas actividades. Procura-se assim incluir no Território todas as Escolas que fornecem alunos à EB2/3 de Arrifana” (Preâmbulo e Finalidades do PE do TEIP de Terras de Sta. Maria)

“O território educativo abrange as escolas da periferia de Guimarães, das freguesias de Penselo e Fermentões” (Caracterização sócio-económica do PE do TEIP de Fermentões)

“Pretende-se que o projecto seja um instrumento conjunto, com linhas de actuação comuns, que visem combater os problemas detectados, embora as escolas integrantes tenham características próprias” (Esquema conceptual do PE do TEIP de Areosa).

Território Pedagógico - Escolar

Os PEs identificados como Território Pedagógico Escolar privilegiam o reforço de acções capazes de tornarem “credível e aprazível a escola” com a finalidade de “obstar e contrariar o insucesso escolar à escolaridade obrigatória” (Fundamentos/ Finalidades do PE do TEIP de Paços de Ferreira), exprimindo-se também como resposta ao primeiro objectivo geral definido no desp. 147-B/ ME/ 96 que consiste na “melhoria das qualidades das aprendizagens dos alunos e a articulação das vivências

das escolas com as comunidades”.

Alguns excertos de textos dos PEs analisados e incluídos neste tipo parecem revelar algum esforço de questionamento e de introdução de mudanças na actividade educativa, no interior da própria escola, em contraposição a uma atribuição exclusivamente externa dos problemas escolares:

“Promover a actividade educativa para todos os que frequentam a escola se possam dela apropriar a um mesmo nível de satisfação”
(Objectivos do Plano Anual de Actividades do PE do TEIP de Arrifana)

fomentar a participação dos alunos na vida escolar; (Objectivos do PE do TEIP de Miragaia)

“Melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, tendo em conta os interesses e características dos alunos e seu contexto social e cultural”
(Finalidades do PE do TEIP de Milheirós de Poiares)

“Introduzir materiais inovadores na prática educativa de modo a enriquecer as práticas pedagógicas” (Objectivos do PE do TEIP de Milheirós de Poiares).

“Promover a formação contínua dos docentes e funcionários da Escola”
(Objectivos do PE do TEIP de Fermentões).

“Promover a formação contínua dos docentes e funcionários da Escola”
(Objectivos do PE do TEIP de Aldoar II).

“Desenvolver iniciativas que promovam a utilização dos recursos humanos locais, nomeadamente o saber e o conhecimento dos seus artesãos, contadores de histórias, etc. em articulação com as actividades curriculares (ex.: área-escola) e ou de complemento curricular;” (Definição de prioridades do PE do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere).

Se por um lado estas formulações revelam um desejo de

mudança³⁴ com a finalidade de combater o insucesso escolar, constituem-se apenas como conjuntos de intenções sem que se perceba como é que esta ênfase nas questões pedagógicas se relaciona com a componente funcional desta dimensão que, por sua vez, remete para a problemática da relação educativa. Deste modo, importa que seja feito um trabalho de elucidação “instrumentada” sobre as finalidades e intenções educativas em causa. Isto é, “através de indispensáveis invasões disciplinares, é a instrumentação de uma análise múltipla, multi-referencial, das situações educativas que nos parece doravante exigida para permitir que jamais se percam de vista as finalidades e os sistemas de valores que, por si sós, podem dar à acção educativa a sua dimensão emancipadora, fundamentalmente articulada com as funções *políticas* e não apenas as *domésticas* (instrumentais, utilitárias, dominadas pelas necessidades do mercado, privilegiando a integração e a adaptação) da educação”³⁵. (Ardoino, 1990: 82).

A questão do insucesso escolar remete para uma outra perspectiva que nos é proporcionada por Bernard Charlot (2000). O autor aborda o problema do insucesso escolar na perspectiva da relação com o saber e a

³⁴ De um modo geral, associa-se um sentido positivo ao conceito de mudança. Porém, não é linear que tudo o que muda, muda para melhor, nem que, quando se fala em mudança seja fácil explicitar o que é que muda: somos nós que mudamos? é a nossa maneira de ver as coisas que muda? é a nossa realidade exterior que muda? A este respeito, Ardoino (1969) diz que “...por mudança entende-se indiferentemente – e é isso que faz a ambiguidade de um tal conceito, definitivamente pouco científico – por um lado, a evolução que provoca um desnível entre duas ou várias ordens da realidade, a minha realidade interior, com o meu sistema de estruturas, de representações, de atitudes, de crenças e de preconceitos, condicionando as minhas percepções e a minha realidade exterior, aquela que se impõe a mim, objectivamente, independentemente de todas as relações subjectivas que tenho com elas e, por outro lado, a mudança ao nível desta realidade subjectiva, para tentar aproximar-se do dado objectivo e que constituiria, de certa forma, o movimento complementar do precedente, tendendo a reestabelecer o equilíbrio” (*op. cit.*; 1969: 42).

³⁵ Itálico no original.

escola. Assim, salienta que o “fracasso escolar” não existe enquanto objecto, embora admita a realidade dos fenómenos habitualmente designados por “fracasso escolar”. Propõe que, para estudar o insucesso escolar, se definam objectos passíveis de serem analisados. “O ‘fracasso escolar’ não é um monstro escondido no fundo das escolas e que se joga sobre as crianças mais frágeis, um monstro que a pesquisa deveria desemboscar, domesticar, abater. O ‘fracasso escolar’ não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objecto misterioso ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’” (*op. cit.*, 2000: 16). Neste sentido, importa ainda, perceber qual o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir para ter acesso efectivo ao saber.

Território Ligação Vida Activa

É a vertente que, nos PEs analisados, surge com menor frequência e os projectos que apresentam propostas a este nível, ou que reflectem esta questão são PEs de TEIP inseridos em comunidades onde persiste “um *choque cultural*³⁶ entre a escola e a comunidade local” (Stoer e Araújo, 1992: 97), nas quais,

“a Escola não é reconhecida, no mercado de trabalho, como meio de valorização e nem tão pouco sistema de formação conducente a um

³⁶ Itálico no original.

melhor desempenho profissional. Antes, é-lhe atribuída responsabilidade de uma tardia integração profissional e é acusada de criar hábitos nefastos nos jovens” (Análise Social do PE do TEIP de Paços de Ferreira).

Sente-se no texto do PE deste TEIP uma percepção do desejo de aproximar, integrar e articular os saberes escolares às características industriais e culturais da localidade, mas também a percepção de que “os alunos vêm a escola como um interregno, antes de entrarem no mercado de trabalho” (Stoer e Araújo, 1992: 83-84). Neste sentido, o TEIP de Paços de Ferreira propõe-se desenvolver o PE em torno da “Oficina de Mobiliário” e da “Oficina de Artes e Ofícios” (Fundamentos/Finalidades do PE de Paços de Ferreira) tendo como objectivos “preparar os alunos para a vida activa” e “estimular o gosto pelas artes e ofícios”.

O PE do TEIP de Milheirós de Poiares que refere igualmente o sentimento de uma imagem desvalorizada da escola, nomeia nas suas Finalidades a disposição de favorecer a valorização da escola e a sua capacidade de intervenção na comunidade educativa, visando a ligação da escola – vida activa.

Não de uma forma tão dirigida às especificidades locais, o PE do TEIP do Cerco do Porto formula, também, uma intenção de preparar os jovens para a vida activa, da mesma forma que manifesta uma preocupação relativa à dimensão pessoal e profissional dos adultos. Esta intenção surge com um carácter mais abrangente em termos de desenvolvimento global do conjunto de pessoas que ‘habitam’ o TEIP expresso da forma que a seguir se transcreve:

“desenvolvimento de competências ao nível das crianças (competências que lhes permitam desenhar o seu próprio projecto de vida) e dos adultos (competências pessoais e profissionais), dando sentido às suas práticas e integrando-as” (Níveis de intervenção do PE do TEIP do Cerco).

Noutro PE é apenas enunciado nos seus objectivos “a criação de condições que favoreçam a ligação escola-vida activa”, objectivo que poderia ser transcrito do despacho que cria os TEIP, sem que se diga como é que vão ser criadas essas ‘condições’.

De uma forma também, aparentemente, pouco implicada, o PE do TEIP da Areosa aponta uma proposta com a finalidade de “futura integração pré-profissional e profissional” que surge com um carácter pontual e, supostamente, desligada e descontextualizada da actividade educativa que consiste em “visitas periódicas a empresas e/ outros locais recreativos e culturais” (Propostas para a Resolução dos Problemas Detectados do PE do TEIP da Areosa).

A problemática aqui presente relaciona-se com os modos como a escola pode contribuir, ou não, para o trabalho, que assume contornos específicos, principalmente no caso dos TEIP de Paços de Ferreira, de Milheirós de Poiares e de Fermentões³⁷. Estes TEIP estão inseridos em comunidades caracterizadas por se situarem em zonas de transição económica, tendo-se assistido a uma passagem de actividades agrícolas e pecuárias para, a partir dos anos 80, se ter dado “uma ‘forte’ explosão industrial com destaque para as indústrias de Madeiras e Mobiliário,

³⁷ Referem-se apenas as comunidades que manifestam, nos PEs, a preocupação do TEIP em se confrontar com esta dimensão de ligação da escola à vida activa.

secundadas de algumas têxteis e metalomecânicas” (PE do TEIP de Paços de Ferreira). Nestas comunidades as actividades agrícolas passaram a ter um carácter de subsistência.

A esta problemática associam-se, frequentemente, três questões que se ligam entre si. A primeira questão relaciona-se com a construção social do insucesso escolar (Iturra, 1990) que remete para “o divórcio entre o que se ensina e a utilidade social da aprendizagem (*op.cit.*, 1990: 18) Ou seja, o insucesso escolar é uma construção social em que a escola transforma as desigualdades sociais de origem em desigualdades escolares e novas desigualdades sociais. Neste contexto, o abandono escolar precoce repousa em formações ideológicas e representacionais das famílias e que tendem a desvalorizar os saberes escolares para ‘trabalhar a terra’” (Sarmiento, Bandeira e Dores, 2000: 55).

A ruptura da escola com as práticas culturais das crianças e dos jovens (Stoer e Araújo, 1992) é outro aspecto que se relaciona com esta problemática relevando para o “choque cultural”, ou seja, para as tensões existentes entre o currículo escolar e as expectativas dos alunos e da famílias. Isto leva-nos a concordar com os autores quando dizem que “a relevância da escola para as vidas de muitos dos jovens está longe de ser evidente” (*op. cit.*, 1992: 148). No sentido de ultrapassar este choque cultural e tornar a escola ‘credível e aprazível’ há uma tendência, bem intencionada, por parte da escola de prever e desenvolver actividades que vão de encontro às expectativas culturais e materiais dos jovens e das famílias, tal como é explícito no PE do TEIP de Paços de Ferreira. Se por um lado, a implementação de estratégias deste tipo pode contribuir para

aproximar a cultura da escola às culturas locais, por outro, pode contribuir para manter as desigualdades escolares, sociais e culturais. Isto é, “a própria escola, os seus professores e os seus funcionários parecem adaptar-se a tais estratégias, na medida em que muitas vezes não exigem muito dos seus alunos do ponto de vista cognitivo. Como resultado, o princípio de igualdade de oportunidades, central ao projecto de modernização e à ideologia meritocrática, e fundamental para o funcionamento equilibrado do Estado Democrático, adquire uma importância menor, sendo de certa forma ‘sacrificado’” (Stoer e Araújo, 1992: 149).

A (des)articulação entre o mundo da formação e o mundo do trabalho (Correia, 1996) é a terceira questão que se associa à discussão da contribuição da escola para o trabalho que remete para um “dualismo educativo”, ou seja, para uma estrutura do sistema educativo que se divide entre uma vertente orientada para o prosseguimento de estudos que conduzam a uma formação de nível superior e uma outra vertente mais direccionada para uma formação de carácter profissionalizante. Esta dimensão, associada às questões anteriormente abordadas permitem concordar com o autor quando diz que “o facto de a escola não constituir um factor determinante na mobilidade social ascendente dos diferentes estratos sociais (o que não quer significar que ela não possa contribuir para a mobilidade de determinados indivíduos), mostra bem os ‘limites’ das políticas educativas estruturadas na ideia que o aumento global dos níveis de escolarização de uma sociedade contribuiria para a sua democratização” (Correia, 1996: 76).

Território Gestão Ligação e Articulação entre Ciclos de Ensino Básico

A gestão de recursos humanos e materiais, a ligação e articulação entre os estabelecimentos de ensino e a respectiva articulação entre os diferentes ciclos de ensino básico é a grande tendência para que apontam os PEs analisados. Este aspecto surge com diferentes contornos, mas pode, de facto, dizer-se que, pelo menos em termos de intenção expressa nos documentos escritos, constitui a principal e mais frequente mudança resultante do desp. 147-B/ME-96 e, simultaneamente, a interpretação maioritariamente partilhada pelos diferentes actores dos TEIP a que se referem os PEs em estudo.

Como se disse anteriormente esta gestão, ligação e articulação emerge de diferentes pontos de partida, podendo identificar-se quatro abordagens diferentes, sendo que duas se situam ao nível da organização e gestão curricular e da organização e gestão de recursos humanos, de materiais e espaços, e outras duas constituem-se como uma abordagem a partir dos alunos e uma outra a partir dos professores.

Para facilitar a leitura destas abordagens foi construído o quadro que, de seguida, se apresenta.

Quadro nº 6 – Referentes relativos ao Território, Ligação e Articulação entre CEB

Referentes	Texto dos PEs
Organização e Gestão Curricular	<p>“Reuniões entre professores dos 1º e 2º ciclos com vista à articulação vertical dos currículos”.*</p> <p>“Reuniões entre educadores e professores do 1º e 2º ciclos com vista ao reforço de medidas de orientação educativa dos alunos que transitam entre o JI e as EB 1, e entre estas e a EB 2,3”.*</p> <p>“Promover uma maior interação entre os diferentes ciclos”.</p> <p>“Mobilizar os currículos para promover uma escolarização de sucesso através de um acompanhamento sistemático dos alunos e iniciado aos 3 anos”.</p> <p>“Promover a ligação inter-ciclos tornando o processo escolar num contínuo educativo”.</p> <p>“Promover uma maior intervenção entre os diferentes ciclos, de modo a possibilitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . espaços de formação numa lógica de intervenção participada integrada; . reforço curricular nos três CEB educação pré-escolar”. <p>“...uma visão integrada e articulada da Escolaridade obrigatória, que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar.”</p> <p>“Melhorar as articulações entre os vários ciclos”.</p> <p>“ (Problema prioritário) a falta de articulação entre os diversos níveis de ensino”.</p> <p>“Trabalhar, como conteúdos relevantes aqueles que potenciam o desenvolvimento do PE do TEIP, numa abordagem sequencial de articulação entre os ciclos”.</p> <p>“Contribuir para uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória de modo a favorecer a aproximação dos vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”.</p> <p>“ (Problemas comuns detectados na comunidade educativa) insuficiente articulação entre as escolas”.</p> <p>“A articulação de ciclos concretizar-se-á:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Através do planeamento curricular realizado no interior das áreas disciplinares do ensino básico; - Através das actividades de complemento curricular segundo um programa definido para o ano lectivo”.
Organização e Gestão de Recursos Humanos e Materiais	<p>“A operacionalização do PE Territorial será feita através do intercâmbio de professores que da EB 2 se deslocarão ao Jardim de Infância, prestando serviço nas áreas de Inglês, Ed. Musical e Educação Física.”*</p> <p>“Promover uma maior intervenção entre os diferentes ciclos, de modo a possibilitar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . partilha de espaços, actividades e pequenos projectos”. <p>“Promover o desenvolvimento da Escola através de uma racionalização e optimização dos recursos”.</p>

Alunos	<p>“Receber na EB 2,3 todos os alunos do 4º ano para que ao longo de um a jornada recheada de actividades, eles se possam , na companhia dos actuais e futuros professores e colegas, familiarizar com os espaços, os tempos e as estruturas da Escola”.</p> <p>“Dar resposta às dificuldades dos alunos na transição entre escolas e ciclos”.</p> <p>“Promover o acompanhamento sistemático do percurso escolar dos alunos”.</p> <p>“Estabelecer estratégias de diagnóstico com a participação de Professores dos diferentes ciclos”.*</p> <p>“Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do 4º ano”.</p> <p>“Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do pré-primário para o 1º ano”.</p>
Professores	<p>“Reuniões entre professores dos 1º e 2º ciclos com vista à articulação vertical dos currículos”.*</p> <p>“Reuniões entre educadores e professores do 1º e 2º ciclos com vista ao reforço de medidas de orientação educativa dos alunos que transitam entre o JI e as EB 1, e entre estas e a EB 2,3”.*</p> <p>“Promover o acompanhamento por professores das EB 1 dos alunos do 5º ano que revelem mais atraso no desenvolvimento de capacidades de comunicação, cálculo e resolução de problemas”.</p> <p>“A operacionalização do PE Territorial será feita através do intercâmbio de professores que da EB 2 se deslocarão ao Jardim de Infância, prestando serviço nas áreas de Inglês, Ed. Musical e Educação Física.”*</p> <p>“Criar espaços de formação e reflexão inter-ciclos com vista à articulação pedagógica integrada”.</p> <p>“Estabelecer estratégias de diagnóstico com a participação de Professores dos diferentes ciclos”.*</p> <p>“Recurso a professores do 1º ciclo para apoio na aprendizagem da Língua Materna e Matemática a alunos do 2º ciclo e/ou recurso a professores do 2º ciclo para o desenvolvimento do ensino de uma Língua estrangeira, Educação Física, Educação Musical, etc., no 1º ciclo.”</p>

* Texto dos PEs assinalados em mais do que uma categoria

Organização e Gestão Curricular

Como permite constatar a leitura do Quadro nº 6, “a falta de articulação entre os diferentes níveis de ensino” e a “insuficiente articulação entre as escolas” são identificadas nos PEs dos TEIP de Fermentões e da Areosa como um dos problemas prioritários e como um dos problemas detectados na comunidade educativa. Se nestes projectos, esta falta de articulação surge como um problema, nos outros excertos dos PEs, a mesma preocupação reveste a forma de actividades, objectivos e estratégias que, salientam a importância deste aspecto no momento do

desenho dos PEs e, como tal, parece constituir-se numa das vertentes mais valorizadas pelos autores dos documentos. A concretização destas intenções proporciona, por um lado, um conhecimento mais real e efectivo de cada um dos ciclos de ensino e aquilo que de mais característico os especifica e identifica e, por outro lado, sugere a predominância de uma ideia de currículo, na qual os professores não são meros aplicadores de um programa, mas antes, se tornam intervenientes construtores de um currículo que já não se restringe apenas a um determinado nível de ensino e que pode ser encarado enquanto “visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória, que favoreça aproximação dos seus vários ciclos, bem como da educação pré-escolar” (PE do TEIP de Terras de Sta. Maria), “tornando o processo escolar num contínuo educativo” (PE do TEIP de Matosinhos II).

Organização e Gestão de Recursos Humanos e Materiais

A organização e gestão de recursos materiais alia-se a uma concepção de território baseada no “intercâmbio de Professores” com uma função específica e numa perspectiva deficitária da formação dos educadores de infância, tal como pode ler-se no PE do TEIP de Matosinhos II

“A operacionalização do PE Territorial será feita através do intercâmbio de professores que da EB 2 se deslocarão ao Jardim de Infância, prestando serviço nas áreas de Inglês, Ed. Musical e Educação Física.”

Alunos

A abordagem que tem como ponto de partida os alunos articula-se com os aspectos mencionados no âmbito da Organização e Gestão Curricular na medida em que são propostas acções facilitadoras da transição de alunos entre os diferentes ciclos de ensino, como é o caso do PE do TEIP de Matosinhos II que se propõe “promover uma escolarização de sucesso através de um acompanhamento sistemático dos alunos iniciado aos 3 anos” ou o PE do TEIP de Paços de Ferreira que, de uma forma mais pontual (e restrita à transição do 4º para o 5º ano) mas que não deixa de assumir um aspecto pertinente, sugere “receber na EB 2,3 todos os alunos do 4º ano para que ao longo de uma jornada recheada de actividades, eles se possam, na companhia dos actuais e futuros professores e colegas, familiarizar com os espaços, os tempos e as estruturas da Escola”.

Nesta abordagem que tem como ponto de partida os alunos, o PE de Aldoar II, tendo como objectivo a articulação inter-ciclos, propõe duas estratégias que poderão ter, a este nível, um efeito perverso (tal como tem ao nível dos professores). Isto é, quando se menciona no PE a “definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do 4º ano (...) [e] para os alunos que transitam do pré-primário para o 1º ano”, estas em vez de serem facilitadoras de um desenvolvimento progressivo do processo de ensino/ aprendizagem podem, ao contrário, tornar-se em perfis rígidos e inflexíveis que não tenham em conta outras dimensões para além

daquelas definidas nos perfis estabelecidos e, portanto, impeditivas de uma evolução quer individual, quer colectiva, que tenha em conta a heterogeneidade e a diversidade de saberes e experiências dos alunos.

Professores

Sendo evidente que as abordagens anteriores são baseadas e construídas através do trabalho dos professores, trata-se aqui de dar visibilidade às estratégias, actividades ou objectivos expressos nos PEs que, partindo deles, ou tendo-os como centro das acções previstas, vão constituir uma das dimensões do território Gestão, Ligação e Articulação entre ciclos de ensino. Assim, no sentido de responder a esta articulação é mencionada a importância da

“formação e reflexão inter-ciclos com vista à articulação pedagógica integrada” (Objectivos Operacionais do PE do TEIP de Aldoar II)

São, também, enunciadas reuniões entre professores e educadores que contribuam para a articulação inter-ciclos e para

“o reforço de medidas de orientação educativa dos alunos que transitem entre o Jardim de Infância e as Escolas do 1º Ciclo, e entre estas e a EB 2,3” (Actividades do PE do TEIP de Manhente).

Um outro aspecto possível de ser salientado através do ponto de partida dos professores (e já referido a propósito da Organização e Gestão dos recursos Humanos e Materiais) consiste numa visão do território

enquanto intercâmbio de professores de diferentes ciclos de ensino (PE do TEIP de Matosinhos II). Esta relação que prevê o intercâmbio ou o recurso a professores, apesar dos efeitos positivos que potencialmente tem, deixa transparecer alguma subalternização dos professores do 1º CEB, ao mesmo tempo que pode ser reveladora de maior disponibilidade e capacidade de flexibilidade e de adequação a novas situações, em relação aos professores dos ciclos de ensino subsequentes, já de si mais compartimentados e provavelmente menos comunicantes.

A este respeito, no PE do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere, diz-se que haverá

“recurso a professores do 1º ciclo para apoio na aprendizagem da Língua Materna e Matemática a alunos do 2º ciclo” (Definição de Prioridades do PE do TEIP de Sta Marinha do Zêzere)

o que poderá significar, apesar das intenções tão fortemente expressas de articulação curricular, que o problema que existia ao nível do 1º Ciclo, e que se mantém, é resolvido através da receita ‘mais do mesmo’, não parecendo haver esforço por parte do 2º Ciclo de experimentar e lidar com a heterogeneidade cognitiva dos alunos. É dito no mesmo projecto e continuando a ideia anterior que haverá também

“recurso a professores do 2º ciclo para o desenvolvimento do ensino de uma Língua Estrangeira, Educação Física, Educação Musical, etc., no 1º ciclo.” (Definição de Prioridades do PE do TEIP de Sta. Marinha do Zêzere)

Ou seja, parece que, este tipo de estratégias e acções, mais do que promoverem, de facto, uma verdadeira articulação entre os diferentes

ciclos de ensino, na perspectiva de uma sequencialidade curricular potenciadora de um desenvolvimento conducente à criação de efectivas oportunidades de sucesso, favorece muito mais um projecto e um território 'a bem dos professores do ciclo seguinte'.

Considerações Finais

O Projecto Educativo e a Territorialização das Políticas Educativas

A política TEIP em Portugal emerge num contexto em que se recoloca, com grande pertinência, a questão do contributo da educação no combate à desigualdade social. Neste âmbito, os TEIP são pensados como ‘instrumentos’ concebidos para enfrentar problemas de abandono e insucesso escolar em ‘territórios’ onde se acentua a concentração de problemas de exclusão social. Interessa aqui salientar a classificação atribuída aos territórios enquanto espaços identificados como de ‘intervenção prioritária’. Se, por um lado, as políticas sociais fundadas sobre os valores da igualdade entre todos são inevitáveis, por outro lado, a atribuição desta tipificação coloca a questão que D. Schnapper (1996) formula desta forma: “como sair deste dilema em que vivem todas estas políticas de luta contra a pobreza em todas as sociedades: confortar o pobre – ou o excluído – sem o consagrar como pobre – ou excluído?” (*op. cit.*, 1996: 30). A este propósito, e referindo-se às ZEP, A. Van Zanten salienta o facto de esta política ter contribuído para diminuir a violência e aumentar o sucesso escolar, mas ter tido simultaneamente um efeito perverso associado ao ‘rótulo’ ZEP que acentuou a evasão das famílias dos alunos mais favorecidos destes estabelecimentos, reforçando assim a segregação já existente (*op. cit.*, 1996).

Importa também, e tal como o faz Sarmiento *et. al.* (2000), relativizar “as intenções igualizadoras que suportam a aparente criação dos TEIP” (*op. cit.*, 2000: 107), uma vez que estas podem constituir-se, institucionalmente, como uma expressão do processo de globalização, dado que, se inserem num contexto de política educativa internacional e, particularmente, europeia. Deste contexto político salientam-se as ZEP. Contudo, e em termos de abrangência e da própria ‘prioridade’ política atribuída a diferentes formas e intensidade de ‘intervenção’ parece poder dizer-se que a semelhança entre as ZEP e os TEIP se situa apenas ao nível dos princípios enunciados no desp. 147-B/ME/96. As ZEP criadas em 1981 por Alain Savary, relançadas em 1992 e posteriormente em 1998³⁸ parecem exprimir uma vontade política mais consistente, se comparadas com o caso português. Tendo apenas por comparação o factor tempo, poderemos dizer que, em Portugal os TEIP quase que não tiveram tempo de aprender a ser TEIP e de experimentar e consolidar novas formas de relacionamento e de organização. Actualmente, quase não se ouve falar em TEIP. Já em Novembro de 1999, no Encontro Nacional de Projectos organizado pelo IIE, a então Secretária de Estado, quando questionada sobre a continuidade ou não dos TEIP³⁹, considerava que estes continuariam como *agrupamentos especiais*. Foi a ‘morte anunciada’ dos TEIP. De especial, o que ficou dos TEIP foi uma experiência reduzida (e,

³⁸ Durante os 20 anos de existência das ZEP podem distinguir-se diferentes etapas constitutivas da sua história. Assim, no momento em que as ZEP foram lançadas (1981) os textos oficiais acentuavam a importância da construção do projecto; em 1990, a ênfase é colocada nos aspectos organizacionais, tendo sido instituídas as figuras do responsável, do coordenador e do conselho de Zona; em 1998, a prioridade é atribuída às questões pedagógicas e à educação para a cidadania (Moisan, 2001).

³⁹ No mesmo encontro, a intervenção de Paulo Abrantes, Director do Departamento de Educação Básica (DEB), centrou-se essencialmente numa outra medida de política educativa – a Gestão Flexível dos Currículos.

provavelmente, rica em dinâmicas, envolvimento e aprendizagens, nomeadamente, para os professores e outros actores educativos que nelas participaram) que, rapidamente, foi abafada e interrompida pela constituição de agrupamentos onde a componente burocrática e administrativa se sobrepôs à componente pedagógica.

A análise dos projectos educativos de TEIP da região norte foi enquadrada por uma reflexão prévia sobre os sentidos da territorialização das políticas educativas e, especificamente, da construção e concepção do conceito de território(s).

Com base nos projectos analisados é possível organizar algumas considerações sobre a forma como os actores locais, impulsionados e tendo por referente uma medida de política educativa, interpretam as realidades sociais e como concebem estratégias de acção educativa para essa mesma realidade.

A constituição e formação do território educativo será o primeiro aspecto a considerar, dado que, numa perspectiva temporal, se constitui no arranque da experiência. Este arranque consistiu na definição externa de um espaço pré-determinado de intervenção e, simultaneamente, no seu “pecado original” (Sarmiento, *et. al.*, 2000: 107). Pecado original porque as pessoas, e possíveis interesses e relações já estabelecidas e em consolidação, foram ignoradas privilegiando-se estruturas existentes que assegurassem a sua exequibilidade, nomeadamente, administrativa e burocrática. Todavia, este traçado prévio do território associado à “crença pedagógica colectivamente partilhada” (Sarmiento *et. al.*, 2000: 112) de professores e outros actores educativos, não impediu que emergissem

formas de territorialidade educativa com base nas vivências, na implicação individual e colectiva, na subjectividade e no reconhecimento de relações, de experiências, de identificações e de conflitualidades que, naturalmente, foi específico em cada TEIP. Esta especificidade decorre do seu contexto cultural, social e económico e das margens de autonomia que cada TEIP se investiu.

No âmbito da territorialização das políticas educativas e, nomeadamente no caso dos TEIP, o projecto educativo adquire uma grande centralidade, uma vez que, exprime a interpretação de um mandato político, exprime as intenções educativas da comunidade educativa e local a que se refere, constituindo-se ainda no documento que vai legitimar o TEIP enquanto organização educativa uma vez que “será apresentado à respectiva direcção regional de educação, entidade com a qual será negociado o seu desenvolvimento, quer na vertente pedagógica, quer na vertente financeira”. Este projecto de carácter local implica “o estabelecimento de relações de parceria com outras entidades que concorram para a existência de uma efectiva articulação de espaços e recursos e para a construção de uma efectiva igualdade de oportunidades e de formação. Por outro lado, a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis em cada território educativo favorece a dinâmica de associação de escolas e de projectos. Tal opção pode contribuir para uma visão integrada da intervenção educativa, com consequente rentabilização de recursos em função de um projecto de território educativo e não de intervenções avulsas, e muitas vezes, desarticuladas” (Desp. 147-B/ ME/ 96).

O que se depreende desta afirmação é, por um lado, a valorização do papel do local na concepção e implementação de políticas educativas e, por outro o reconhecimento de que os problemas que actualmente se colocam à escola, passam por ela mas ultrapassam-na nas suas reais capacidades de resolução, exigindo condições políticas e estruturais que promovam intervenções amplas e articuladas, recursos diferenciados e tempo (para aprender, para ensaiar novas formas e modos de organização, para negociar,...).

Radizando fortemente na construção e implementação do projecto educativo, o processo de implementação dos TEIP remete para a capacidade dos professores e de outros actores educativos elaborarem o projecto num contexto bastante mais complexo. Os desafios e as exigências que a este nível se colocam podem contribuir para que “a profissão docente seja vivenciada como uma profissão impossível, como uma profissão permanentemente deficitária, onde a impossibilidade de alcançar a excelência contrasta com a enormidade de funções que lhe são atribuídas” (Correia, 2000: 24). Neste âmbito a obrigatoriedade de elaboração e desenvolvimento de um projecto pode reduzi-lo a um documento onde constam uma série de disposições e actividades organizadas para responder às exigências ministeriais e que terão como finalidade última, a dotação de meios orçamentais.

As formas de territorialidade educativa, que o material empírico permitiu evidenciar, ganham alguma visibilidade se tivermos em conta os *perfis de território* que relevam, não só, para as diferentes interpretações e formas de implementação do despacho 147-B/ ME/ 96, como também para

as próprias limitações desta medida.

Tal como já foi referido, estes perfis são construções que, em termos reais, não existem isoladamente, nem é possível identificar rigidamente determinado projecto com determinado perfil. Pelo contrário, o que encontramos são associações e convergências entre os diferentes perfis, nos quais o traço mais comum é a ênfase atribuída às questões escolares e pedagógicas e, especialmente, ao conhecimento e articulação entre ciclos.

É o caso do perfil território parceria que mais do que uma expressão do estabelecimento e desenvolvimento de parcerias, pode ser encarado como a representação de ‘projectos a bem da comunidade’. Isto é, no caso desta medida de política educativa, a dimensão mais presente nos projectos educativos consiste na apropriação de discursos que enfatizam a importância da comunidade local no processo educativo, assim como, da importância de conhecimento interno dos diferentes níveis de ensino, e ainda o desenvolvimento de estratégias que promovam a sua articulação, nomeadamente, no contributo para a diminuição do abandono e insucesso escolar e social. Encontramos estes aspectos nas fundamentações, nos problemas detectados e nos objectivos dos PEs, e também na categoria parcerias/ parceiros.

Se passarmos para os aspectos que revestem um carácter mais prático, ou seja para o plano da realização das acções e, nomeadamente, para as actividades previstas, estes aspectos não são operacionalizados. Depreende-se, no entanto, dos textos dos PEs, o esforço empreendido pelos professores e outros actores educativos no sentido de promoverem

formas de organização, de conhecimento e relacionamento que conduzam a uma estruturação do(s) território(s).

Tendo em conta os aspectos que estão na base da criação dos TEIP e que se relacionam com a promoção de condições para a igualdade de oportunidades, para a promoção do sucesso educativo de todos os alunos, nomeadamente, das crianças em risco de exclusão social e escolar, coloca-se a questão de perceber como esta organização educativa se relaciona com a questão das injustiças e das desigualdades sociais, particularmente: i) ao nível da redistribuição de recursos; ii) ao nível do reconhecimento das diferenças culturais; iii) ao nível da participação e associativismo (Power e Gewirtz, 2001).

i) *redistribuição de recursos* – num projecto educativo de carácter local que respeita a um território traçado na base de critérios de intervenção prioritária em comunidades desiguais e com necessidades também desiguais importa obter e articular recursos económicos, sem que estes sejam considerados como uma tarefa atribuída aos TEIP e às escolas, mas sim ao estado. Estamos, neste caso, perante um dos efeitos que a territorialização das políticas educativas não conseguiu ter expressão, traduzindo-se numa desconcentração de poderes. Apesar de ter havido uma dotação orçamental para os TEIP, esta teve efeitos apenas no equipamento e na melhoria das condições das escolas, particularmente, para as escolas do 1º ciclo. Aliás, este aspecto parece ser revelador do papel da administração, muito mais (pre)ocupado com a gestão de recursos do que com a dimensão de desenvolvimento pedagógico dos TEIP.

ii) *reconhecimento das diferenças culturais* – as questões do insucesso e abandono escolares e da exclusão social e escolar relacionam-se com o choque cultural entre os saberes considerados válidos pela escola e os saberes e experiências culturais dos diferentes grupos de alunos e de famílias remetendo para a relação com o(s) saber(es) /aprender, que implicam uma relação com os outros, com o mundo e consigo próprio. Assim, concordamos com Canário *et. al.* (2000) quando salienta que “essa interacção é essencial para que os alunos possam integrar e relacionar a sua experiência escolar com as suas próprias experiências de vida, porque é isso que lhes permite construir um sentido. Esta perspectiva não significa a defesa de que a escola tenha de estar de acordo de vida dos alunos e com as suas concepções, na medida em que, precisamente, as aprendizagens se fazem a partir das experiências, mas, também, contra elas” (*op. cit.*, 2000: 158).

A política TEIP não parece ter contribuído para produzir uma experiência inovadora a este nível. Como é expresso nos problemas detectados nos PEs são identificados problemas internos (relacionados com as próprias escolas) e problemas externos (atribuídos ao contexto socio-económico e cultural donde provêm os alunos). Todavia estes, e atendendo à forma como são formuladas as actividades, consistem mais em “enunciar uma eventual diferença e menos do seu reconhecimento e conhecimento” (Stoer e Rodrigues, 1999: 52). Isto é, as actividades previstas, parecem dar continuidade a perspectivas que se traduzem muito mais em ‘área-escola’, ‘projectos pedagógicos’ e na ‘abertura da escola ao meio’, reforçando a componente escolar em detrimento da

componente educativa. Deste modo, configura-se uma intervenção circunscrita às dimensões individuais e familiares que surgem como “uma acção restrita e relativamente ineficaz uma vez que deixa de fora causas e agentes centrais para a efectiva compreensão e acção sobre o insucesso e abandono escolares” (op. cit., 1999: 54).

Torna-se pertinente que, a este nível, o PE do TEIP se possa constituir numa valorização do local através de uma perspectiva que promova uma vivência de territorialidade “onde as questões de educação se entrecruzarão com as culturais, ambientais e económicas. Daqui, portanto, a necessidade de um investimento articulador com, mas para além, da educação” (Stoer e Rodrigues, 2000: 191).

iii) *participação e associativismo* – as necessidades de negociação, de estabelecimento de compromissos de uma organização educativa como o TEIP depende da participação efectiva de todos os interessados no processo educativo.

Tal como os textos dos PEs revelam, há uma tendência para investir no envolvimento dos pais nas actividades educativas, na formação dirigida para pais e para outros elementos da comunidade educativa e na promoção de estratégias promotoras de associativismo, tratando-se de um campo de acção extremamente importante, se for capaz de se constituir num factor que conduza a acções educativas que integrem a educação formal, a educação não-formal e a educação de adultos.

Há, não obstante, situações em que se assiste a um poder desigual, quer entre as diferentes escolas, quer entre os diversos actores educativos que pertencem ao território. Importa assim, que haja uma atenção

especial para as práticas e dinâmicas dos vários espaços de participação e de decisão possibilitando que se traduzam em práticas conjuntas que contem com a contribuição de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes das instituições e associações locais que não tenham o mero estatuto de ‘observadores’ mas sim de membros activos, críticos e criativos de uma determinada comunidade.

Finalmente, e esta consideração constitui matéria para outra investigação, torna-se evidente através da leitura dos projectos educativos dos diferentes TEIP que existe uma discrepância importante entre o saber (real e possível) dos professores, de outros actores educativos e dos vários elementos da comunidade, e a expressão desses saberes no projecto educativo. Por outras palavras, coloca-se a questão da natureza e extensão do investimento que é feito no referido projecto. Isto é, o somatório dos saberes individuais é bastante maior do que a sua tradução colectiva, tornando-se pertinente perceber:

- quais as mediações entre uma dimensão e outra, no sentido de contribuírem para a produção de uma tradução mais fiel, mais rica e mais articulada
- quais os contornos de política social central que tem dificuldades em ser política local, vivida e desenvolvida como tal.

Bibliografia

- AFONSO, Almerindo J. (1995) “O novo modelo de gestão das escolas e a conexão tardia à ideologia neoliberal”, *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 8, 1.
- AFONSO, Almerindo J., ESTÊVÃO, Carlos V. e CASTRO, Rui V. (1999) *Projectos Educativos, Planos de Actividades e Regulamentos Internos. Avaliação de uma experiência*, Porto: Edições ASA.
- AMARO, Roque (1990) “O ‘puzzle’ territorial dos anos 90. Uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões)”, *Vértice* 33, Dezembro 1990, 39-48
- ARAÚJO, Helena (1996) “Precocidade e «retórica» na construção da escola de massas em Portugal”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 5, 161-174.
- ARDOINO, J. (1969) *Propos Actuels sur l'Éducation*, Paris: Gauthier-Villars.
- ARDOINO, J. (1990) "Para uma Análise Múltipla da Situações Educativas", in Marcel Postic, *A Relação Pedagógica*, (2ª edição), Coimbra: Coimbra Editora.
- ARFWEDSON, Gerhard (1990) “Estudar Problemas”, in Elvira Leite, Manuela Malpique e Milice Ribeiro Santos, (orgs.) *Trabalho de Projecto. 2 – Leituras comentadas*, Porto: Edições Afrontamento.
- BARBIER, Jean-Marie (1993) *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*, Porto: Porto Editora.
- BARBIERI, Helena, BARBIERI, Margarida, SOUSA, Cristina e SOUSA, Elisabete (1997) *Parques Infantis. ‘Pensar Globalmente, Agir Localmente’*,

Relatório de Estágio no âmbito da Licenciatura em Ciências da Educação, Porto: FPCE-UP (documento policopiado)

BARBIERI, Helena, PRADA, Alcina, e ROCHA, Rosália (1999) *As descoincidências do 115 ou a (in)definição pedagógica e a (sobre)objectivação da gestão administrativa na contratualização da autonomia*, trabalho realizado durante a parte curricular do Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social, no âmbito da disciplina de Epistemologia e Metodologias de Investigação em Educação; Porto: FPCE-UP (documento policopiado).

BARROSO, João (1992) “Fazer da Escola um Projecto”, in Rui Canário (org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: EDUCA

BARROSO, João (1995) “Organização Pedagógica e disciplina escolar. Uma abordagem sócio-histórica”, *Colóquio, Educação e Sociedade*, 10, 75-98.

BARROSO, João (1996) *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora.

BARROSO, João (1997) “Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da Escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas”, in *Actas do Forum Contra a Exclusão Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação, PEPT.

BARROSO, João (1998a) “Descentralização e Autonomia: Devolver o sentido cívico e comunitário à escola pública”, comunicação proferida no Colóquio *Escola e Parcerias Educativas*, Lisboa, 2 e 3 de Julho de 1998.

BARROSO, João (1998b) *Da ‘rede escolar’ às ‘escolas em rede’*, documento policopiado.

BARROSO, João (1998c) “O Projecto Educativo de Escola enquanto eixo estratégico de desenvolvimento” in AAVV, *Pensar a Escola, Construir Projectos*, Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.

- BARROSO, João (1999) “Regulação e Autonomia da Escola Pública: o papel do Estado, dos Professores e dos Pais”, *Inovação*, 12 (3), 9-33.
- BARROSO, João (2001) *Teorias das Organizações e da Administração Educacional* (Provas de Agregação), Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- BOURDIEU, Pierre (1994) *O Poder Simbólico*, Lisboa: DIFEL.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996a) *Antropologia do Projecto*, Lisboa: Instituto Piaget.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1996b) *Psychologie des conduites a projet*, Paris: Presses Universitaires de France.
- BOUTINET, Jean-Pierre (1998) "Vers une cartographie des projets", in Philippe Martin, *Le projet dans tous ses etats*, Journées nationales institutionnelles de l'Association Moissons Nouvelles [on-line], <http://perso.wanadoo.fr/philippe.martin/chronique22.htm>, 10/ 10/ 01.
- BOUVEAU, Patrick (1999)(Coord.) *L'Ecole et le Territoire: le cas de l'Europe du Sud* (Espagne, France, Grèce, Italie et Portugal), Bourgogne e Paris: Association ANALISE
- BOUVEAU, Patrick, CHARLOT, Bernard e GLASMAN, Dominique (1999) "L'École, l'État et le local en France", in Patrick Bouveau (Coord.) *L'École et le Territoire: le cas de l'Europe du Sud* (Espagne, France, Grèce, Italie et Portugal) *Etat des Lieux*, Bourgogne e Paris: Association ANALISE.
- BREDERODE SANTOS, M. Emília (2000) “Introdução” in AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. Construção ‘ecológica’ da acção educativa*, Lisboa: IIE.
- BRUYNE, Paul, HERMAN, Jacques, SCOUTHEETE, Marc (1991) *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora.

- CANÁRIO, Beatriz (1992) “Escolas Profissionais: Autonomia e Projecto Educativo” in Rui Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: EDUCA
- CANÁRIO, Beatriz (1999) *Construir o projecto educativo local: Relato de uma experiência*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- CANÁRIO, Rui (1994) “Mediatecas escolares: o desenvolvimento de uma inovação no quadro de uma reforma”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 91-118.
- CANÁRIO, Rui (1996) “Os estudos sobre a escola: Problemas e Perspectivas”, in João Barroso (org.) *O Estudo da Escola*, Porto: Porto Editora.
- CANÁRIO, Rui (1999) *Educação de Adultos. Um campo e uma problemática*, Lisboa: EDUCA.
- CANÁRIO, Rui (2000) “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: a escola face à exclusão social”, *Revista Educação*, vol. IX, (1), 125-134.
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália e ROLO, Clara (2000) “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Entre a «Igualdade de Oportunidades» e a «Luta Contra a Exclusão»”, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: IIE.
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália e ROLO, Clara (2001) *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política TEIP*, Lisboa: Educa e IIE.
- CASTRO, Lisete e RICARDO, M^a Manuel (1992) *Gerir o Trabalho de Projecto*, Lisboa: Texto Editora.
- CAVACO, M^a Helena (1993) *Ser Professor em Portugal*, Lisboa: Editorial Teorema.
- CHARLOT, Bernard (1994) “La territorialisation des politiques éducatives: une politique national” in Bernard Charlot (org.) *L'école et le territoire: nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris: Armand Colin.

- CHARLOT, Bernard (1997) "La territorialisation des politiques éducatives: enjeux sociaux", *Colóquio Défendre et Transformer l'École pour tous*, Texto policopiado.
- CHARLOT, Bernard (2000) *Da Relação com o Saber. Elementos para uma teoria*, Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- CORREIA, José A., STOLEROFF, Alan e STOER, Stephen R. (1993) "A ideologia da modernização no sistema educativo em Portugal", *Cadernos de Ciências Sociais*, 12/ 13, 25-51.
- CORREIA, José Alberto (1994) "A Educação em Portugal no limiar do século XXI", *Educação, Sociedade & Culturas*, 2.
- CORREIA, José Alberto (1996) *Sociologia da Educação Tecnológica*, Lisboa: Universidade Aberta.
- CORREIA, José Alberto (1998) *Para uma Teoria Crítica em Educação*, Porto: Porto Editora
- CORREIA, José A. (2000) *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*, Porto: Edições ASA.
- CORTESÃO, Luiza (1979) "Projecto é Projéctil", *Raiz e Utopia*, nº 9/ 10.
- CORTESÃO, Luiza (1988) *Escola, Sociedade/ Que relação?*, (2ª edição) Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, Luiza (1990) "Projecto, Interface de Expectativa e de Intervenção", in Elvira Leite, Manuela Malpique e Milice R. dos Santos (orgs.) *Trabalho de Projecto. Leitura comentadas 2*, Porto: Edições Afrontamento.
- COSTA, António Firmino (1986) "A Pesquisa de Terreno em Sociologia", in Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

- CRUZ, Luís B. (1997) “As políticas educativas e os territórios”, *Território Educativo* (DREN), 2.
- DALE, Roger (1994) “A promoção do mercado educacional e a polarização da educação”, *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 2, 109-139.
- Departamento de Educação Básica (1998) "Territórios Educativos de Intervenção Prioritária", *Relatório Síntese 1997/98*, Novembro (Grupo Relator: Palmira Paixão, Jesuína Ribeiro, Lina Marques).
- DIOGO, Fernando (1998) *Por um Projecto Educativo de Rede*, Porto: Edições ASA.
- FERNANDES, Margarida R. e GONÇALVES, José A. (2000) “Os Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como Espaço de Inovação Curricular”, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: IIE.
- FERREIRA, Manuela (2000) *Salvar Corpos, Forjar a Razão*, Lisboa: IIE.
- GONTCHAROFF, Georges (1999) *A la recherche des territoires*, [on-line], [http:// www.globenet.org/ horizon-local/ humanisme/ l_gontcharoff.html](http://www.globenet.org/horizon-local/humanisme/l_gontcharoff.html), 05/ 28/ 01
- HENRIQUES, José Manuel (1990) *Municípios e Desenvolvimento*, Lisboa: Escher.
- IGREJA, Manuel (1997) "Construir um Projecto Educativo de Território", Jornada Pedagógica do TEIP de Stª Marinha do Zêzere (documento policopiado).
- Instituto de Inovação Educacional (s/ d) *TEIP - 1997-98, Relatório de Avaliação Formativa*.
- ITURRA, Raúl (1990) *A Construção Social do Insucesso Escolar. Memória e Aprendizagem em Vila Ruiva*, Lisboa: Escher.

- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro (1990a) *Trabalho de Projecto. 1 – Aprender por projectos centrados em problemas*, Porto: Edições Afrontamento.
- LEITE, Elvira, MALPIQUE, Manuela e SANTOS, Milice Ribeiro (1990b) *Trabalho de Projecto. 2 – Leituras comentadas*, Porto: Edições Afrontamento
- LURÇAT, Liliane (1978) *Insucesso e desinteresse na escola primária*, Lisboa: Editorial Notícias.
- MATOS, Manuel (1996) “Projecto Educativo e Formação Contínua: a temporalidade da escola e alguns equívocos”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 6, 73-92
- MATOS, M. (1999) “Modelos de Desenvolvimento e Projecto Educativo”, in *Construir uma Escola Inclusiva*, Porto: Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã.
- MOISAN, Catherine (2001) "Les ZEP: bientôt vingt ans", *Education & Formations*, 61, Paris: Ministère Éducation Nationale, 13-22.
- NOVOA, António (s/ d) *L'Europe et l'Éducation: Éléments d'Analyse Socio – Historique des Politique Éducatives*, (versão provisória), Lisboa: Universidade de Lisboa, (documento policopiado).
- OLIVEIRA, Luís Valente (1996) *Regionalização*, Porto: Edições ASA
- PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*, Porto: Porto Editora.
- POWER, Sally e GEWIRTZ, Sharon (2001) “Reading Education Action Zones”, *Journal of Education Policy*, 16,1, 39-51.
- Programa do XIV Governo Constitucional, [on-line] <http://www.primeiro-ministro.gov.pt/g2-programa.htm>, 22-09-2000.
- ROBERTSON, Susan e DALE, Roger (2001) “Regulação e Risco na Governação da Educação. Gestão dos problemas de legitimação e coesão social em

educação nos Estados Competitivos”, *Educação, Sociedade & Culturas*, 15, 117-147.

RODRIGUES, Fernanda e STOER, Stephen R. (1993) *Acção Local e Mudança Social em Portugal*, Lisboa: Fim de Século.

RODRIGUES, Fernanda e STOER, Stephen (1998) *Entre Parceria e Partenariado. Amigos amigos, negócios à parte*, Oeiras: Celta Editora.

SANTOS, B. Sousa (1993) “O Estado, As Relações Salariais e o Bem-Estar Social na Semiperiferia: o caso português”, in B. S. Santos (org.) *Portugal: um Retrato Singular*, Porto: Edições Afrontamento, 15-56.

SANTOS, Boaventura S. (1994) *Pela Mão de Alice. O social e o político na Pós Modernidade*, Porto: Edições Afrontamento.

SARMENTO, Manuel, J. (2000) *Lógicas de Acção nas Escolas*, Lisboa: IIE

SARMENTO, Manuel, J., BANDEIRA, Alexandra, DORES, Raquel (2000) *Trabalho Domiciliário Infantil. Um estudo de caso no Vale do Ave*, Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade, Plano para Eliminação do Trabalho Infantil.

SARMENTO, Manuel, J., PARENTE, Cristina, MATOS, Paulo S. e SILVA, Olívia S. (2000) “A Edificação dos TEIP como Sistemas de Acção Educativa Concreta”, in AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: IIE.

SCHNAPPER, Dominique (1996) “Intégration et exclusion dans les sociétés modernes”, in Serge Paugam (org.) *L'exclusion l'état des savoirs*, Paris: Éditions la découverte.

STOER, Stephen R. (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal. 1970 – 1980, Uma Década de Transição*, Porto: Edições Afrontamento.

STOER, Stephen R. (1994) “O Estado e as políticas educativas”, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 41, 3-31.

- STOER, Stephen R. (1998) “Educação e Exclusão Social Latente”: Portugal e a Europa” in Henrique G. de Araújo, Paula M. Santos e Paulo C. Seixas (orgs.) *Nós e os Outros: A exclusão em Portugal e na Europa*, Porto: Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia.
- STOER, Stephen R. e ARAÚJO, Helena (1992) *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da (Semi)periferia Europeia*, Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen R. e RODRIGUES, Fernanda (com a colaboração de Helena Barbieri) (1999) *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do Contributo das Parcerias*, Porto: CIIE da FPCE/ UP e IIE.
- STOER, Stephen R. e RODRIGUES, Fernanda (com a colaboração de Helena Barbieri) (2000) “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária: Análise do contributo das parcerias”, in AAVV, *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*, Lisboa: IIE.
- STOER, Stephen R., STOLEROFF, Alan e CORREIA, José A. (1993) “O novo Vocacionalismo na política educativa em Portugal e reconstrução da lógica de acumulação”, *Cadernos de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- TERRASÊCA, Manuela (1996) *Referenciais subjacentes à estruturação das práticas docentes. Análise dos discursos dos/as professores/as*, Tese de Mestrado, Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Território, in Região, *Enciclopédia da Imprensa Nacional – Casa da Moeda*, vol. 8, 262-289.
- THURLER, Monica Gather (1996) *Le project d'établissement: quelques éléments pour construire un cadre conceptuel*, [on-line] http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/mgt_main/Textes/Text.../MGT-1996-04.htm 8/ 6/ 01
- VALA, Jorge (1986) “A Análise de Conteúdo”, in A. Santos Silva e J. Madureira Pinto (orgs.) *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Edições Afrontamento.

Van ZANTEN, Agnès (1996) "Fabrication et effets de la ségrégation scolaire", in Serge Paugam (org.) *L'exclusion l'état des savoirs*, Paris: Éditions la découverte

ZABALZA, Miguel A. (1992) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto: Edições ASA.

Outros documentos

Decreto-lei 115-A/ 98

Despacho 147-B/ ME/ 96

Despacho Conjunto 188/ 97

Despacho Conjunto 73/ SEAE/ SEEI/ 96

Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise, 1998, TEIP de Sta Marinha do Zêzere.

Experiência Piloto Núcleo de Paços, Paços de Ferreira, 1996/ 1997

PEPT – Programa Educação para Todos – Resolução do Conselho de Ministros nº 29/ 91 de 16 de Maio de 1991, publicado no DR nº 118, 1ª série-B de 9 de Agosto de 1991

Plano de Actividades do Território Educativo de Intervenção Prioritária (Julho de 1996), TEIP da Areosa

Projecto de Intervenção Prioritária - Núcleo de Matosinhos, 1997/ 1998

Projecto Educativo – Território Educativo de Intervenção Prioritária, Matosinhos, 1995/ 1996

Projecto Educativo – Território Educativo de Intervenção Prioritária,
Arrifana, 12/ 12/ 96

Projecto Educativo de Intervenção Prioritária das Escolas Associadas
Fermentões, 1997/ 1998

Projecto Educativo do TEIP de Milheirós de Poiares, 1997

Projecto Educativo do Território – Urgeses

Projecto Educativo do Território Educativo da Areosa, 1998

Projecto Educativo Território Educativo de Intervenção Prioritária de
Terras de Santa Maria, 10/ 02/ 98

Projecto Educativo, Território Educativo de Intervenção Prioritária –
Núcleo do Cerco – 1997/ 2000

Projecto Piloto – Escola de Zona de Intervenção Prioritária (Julho de
1996), TEIP da Areosa

Relatório Interno da Escola da Areosa (1998/ 99).

Projecto Educativo do TEIP de Miragaia, 1997/ 1998

Território Educativo de Intervenção Prioritária - Linhas gerais,
orientadoras da acção para o ano lectivo de 1997/ 98, Outubro de
1997

Território Educativo de Intervenção Prioritária de Aldoar Projecto
Educativo, Março de 1998

Território Educativo de Intervenção Prioritária Plano de Actividades
Aldoar, 1996/ 1997

Anexos

Anexo 1 – grelhas
relativas à estrutura externa dos PEs

Anexo 2 – ‘perfis’ de território

Anexo 1

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Manhente - Barcelos	<p>“...com o contributo de outros parceiros que vamos juntar ao nosso CP, com o amadurecimento da ideia de ‘território educativo’ e das suas potencialidades e com a criação de hábitos de trabalho conjunto que vamos promover ao longo do corrente ano lectivo, permitirá a reconstrução permanente dos nossos instrumentos de orientação estratégica, mormente, do PE deste território que nos propomos ir construindo como um processo”</p>			<p>Horário: desarticulação entre o horário lectivo e o horário de trabalho dos pais (1º CEB e Pré)</p> <p>Insegurança:</p> <ul style="list-style-type: none"> . percurso casa – escola – casa . instalações escolares <p>Ausência:</p> <ul style="list-style-type: none"> . actividades de OTL . cantinas <p>Deficientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . condições de espaços disponíveis . condições para leccionar a área das expressões no 1º CEB <p>Insuficiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> . coordenação vertical entre níveis de educação básica . reflexão sobre critérios de gestão pedagógica . subqualificação e baixos salários do pessoal não docente
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	<p>13 quadros (Recursos directos do TEIP):</p> <ul style="list-style-type: none"> . alunos . pessoal docente . pessoal não docente . instalações escolares 	<ul style="list-style-type: none"> . Professores e educadores . Representante dos pais (número e com processo de designação a definir) . outros parceiros (que se venham a desenvolver) 	<ul style="list-style-type: none"> . Associativismo dos Pais . Associativismo da Comunidade Educativa . Criação de Centro de ocupação de Tempos Livres . Criação de uma Cantina em cada JI e EB1 . Instalações desportivas . Criação de uma Mediateca em cada JI e EB1 . Centro de Produção de Recursos . Criação de uma zona de segurança em cada JI e EB1 . Segurança rodoviária 	

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Paços de Ferreira	<p>“...obstar e contrariar o insucesso escolar, bem como a tendência de fuga e abandono à escolaridade obrigatória....”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Preparar os alunos para a vida activa; 2. Tornar credível e aprazível a Escola; 3. Desenvolver a auto-estima; 4. Estimular o gosto pelas artes e ofícios; 5. Comprometer no processo educativo, a comunidade envolvente. <p>Desenvolvimento do PE em torno de 2 áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Oficina de mobiliário . Oficina de artes e ofícios 	<p>Não é utilizada a expressão Território excepto na página destinada à explicitação do “plano e orçamento para o 2º e 3º períodos”, mas “uma experiência – piloto num conjunto de escolas no qual se integram as escolas do Núcleo de Paços...”</p>	<p>Oficina de Mobiliário:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Conjunto de objectivos, que se vão distribuindo desde o Pré-Primário até ao 3º CEB e que partem do “conhecimento do Meio Social” até à “Execução de Mobiliário em miniatura e brinquedos” <p>Oficina de Artes/ Ofícios:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Constituição de grupos: Clube de Teatro; Cavaquinhos; dança rítmica; artesanato; tear de mantas; Fornos/ Pão. <p>Objectivos do Plano Anual de Actividades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o acesso efectivo de todos à escolaridade básica. 2. Promover a actividade educativa a que todos os que frequentam a escola se possam dela apropriar a um mesmo nível de satisfação. 3. Promover uma maior interacção entre os diferentes ciclos. 4. Intensificar a reciprocidade das relações inter-parceiros. 	<p>Numa população que até à década de 70 se dedicava essencialmente à agricultura e pecuária, assiste-se a partir da década de 80 a uma “forte ‘explosão’ industrial, com destaque para as indústrias de Madeiras e Mobiliário, secundadas de algumas têxteis e metalomecânicas”</p> <ul style="list-style-type: none"> - 10,31% dos alunos não transitaram de ano; - 13,84% dos alunos nunca compareceram às aulas; - não se verifica abandono no 1º CEB, mas assiste-se a um acréscimo de alunos que necessitam de apoio individualizado ou especializado. <p>Atribuição à escola da responsabilidade de uma tardia integração profissional e de criar maus hábitos nos jovens. “Predomina a convicção de que o êxito económico não depende tanto de ‘saber ler ou escrever’ mas antes da ‘sorte’”.</p>
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
			<p>Quadros representando as diferentes “áreas a desenvolver”, os “professores/ orientadores”, “dia”, “hora” e os “alunos/ intervenientes” conforme o ciclo de ensino.</p>	<p>Intensificar a reciprocidade das relações inter-parceiros:</p> <ul style="list-style-type: none"> . participação em projectos da iniciativa dos outros parceiros; . reuniões de reflexão e/ ou organização de actividades que promovam o desenvolvimento local; . criação de uma rede mais ampla de parceiros; . maior e melhor implicação de todos no desenvolvimento local.

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Matosinhos I				<ol style="list-style-type: none"> 1. “falta de condições de trabalho ao nível de: número de alunos – total da escola e por turma; espaços – número e estado de conservação; materiais – estado de conservação; tempos – insuficiência. 2. demissão das famílias em relação às responsabilidades parentais leva ao desrespeito pelas regras básicas de convivência (cordialidade/ agressividade/ violência), ao consumo de droga, ao alcoolismo, à prostituição e à marginalidade; 3. insuficiente ligação entre os vários intervenientes no processo educativo, a falta de concertação de atitudes e de coordenação e as deficiências nos circuitos de informação (sentidas mesmo a nível institucional) geram uma desorganização desresponsabilizante 4. a deficiente cobertura da rede a nível pré-escolar e o insuficiente conhecimento da cultura de cada escola resultam numa descontinuidade de projectos inter-ciclos 5. a desvalorização externa/ interna da imagem/ função da escola 6. a não adequação de metas globais às realidades específicas (mesmo a nível institucional) 7. a falta de formação dos vários intervenientes no processo educativo”
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	Caracterização das escolas			

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Matosinhos II	<p>“Tema «Ser» resultou da conjugação dos Projectos Educativos de cada escola que, tendo como pressuposto o desenvolvimento global da comunidade onde estão inseridas e atentando essencialmente as vertentes educativas de desenvolvimento pessoal e ético e as curriculares propostas pelos programas nacionais, se pretende ver realizado através de actividades conjuntas”</p>	<p>“A operacionalização do PE Territorial será feita através do intercâmbio de professores que da EB” se deslocarão ao Jardim de Infância, prestando serviço nas áreas de Inglês, Ed. Musical e Educação Física.”</p>	<p>Actividades comuns:</p> <ul style="list-style-type: none"> . despertar para a necessidade de aquisição de valores morais para vivência em sociedade; . mobilizar os currículos para promover uma escolarização de sucesso através de um acompanhamento sistemático dos alunos e iniciado aos 3 anos; . promover a ligação interciclos tornando o processo escolar num contínuo educativo; . envolver a comunidade no processo educativo de forma a obter uma melhor socialização; . promover o desenvolvimento global da comunidade. 	<ul style="list-style-type: none"> . desemprego; . problemas sociais; . habitação degradada (ilhas abarracadas); . “desgosto pelo bairro” (falta de segurança, policiamento, falta de equipamentos para jovens, problemas de limpeza.
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	<ul style="list-style-type: none"> - da comunidade envolvente: a área industrial de Matosinhos-Sul; a habitação degradada e os bairros sociais; os bairros sociais; . Lugar da Cruz de Pau; Situação Profissional; Grau de escolaridade . Bairro da Biquinha . Quadros: estrutura etária da população; nível de instrução da população com 15 anos e mais; população residente em bairros sociais (com mais de 15 anos) segundo a ocupação . a percepção subjectiva da exclusão social . Outras situações problemáticas: questões sociais . recursos sócio-culturais da comunidade - caracterização das escolas 	<ul style="list-style-type: none"> . 9 delegados; . 1 coordenador dos directores de turma; . 1 representante do SPO; . 1 representante da Associação de Pais; . 1 representante do centro de Saúde; . representantes das duas escolas; . Directora do Jardim de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> . corta-mato; . pintura mural; . exposição “encontros dos mundos; . reciclagem de papel; . atelier de cerâmica; . recolha de materiais para o museu do pescador; . painéis referentes aos valores “ético-morais” (‘respeito’, ‘responsabilidade’, ‘encerramento do ano escolar’ 	<p>“recurso a protocolos de parceria com estabelecimentos comerciais e industriais ou pessoas particulares será feito sempre que as iniciativas do Projecto o julguem necessário. Pretende-se com este PE o envolvimento de toda a comunidade Educativa: pais, alunos, professores, auxiliares de acção educativa, pessoal administrativo e todos aqueles que na comunidade, sejam agentes educativos no contexto comunitário, ainda que recorrendo a acções de formação motivadoras e apelativas à sua participação na vida escolar</p>

TEIP	Justificação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Cerco	<p>Necessidade de responder, de forma inovadora , a uma nova organização do sistema educativo português, assente na concepção de território;</p> <p>3 níveis de intervenção: . favorecer uma vivência democrática que potencialize a vivência de todos os intervenientes no processo educativo . desenvolvimento de competências ao nível das crianças (competências que lhes permitam desenhar o seu próprio projecto de vida) e dos adultos (competências pessoais e profissionais, dando sentido às suas práticas e integrando-as) . “rotinizar práticas de intervenção nos espaços de incerteza e imprevisibilidade, de modo que todos os actores possam recorrer aos seus saberes para um saber agir”</p>	<p>. “reorganização orientada para o funcionamento em parceria numa atitude de co-construção de projecto” . “reconhecimento do espaço como territorialidade que pede uma intervenção prioritária”</p>	<p>Objectivos prioritários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. promover o acesso efectivo de todos à escolaridade básica 2. promover a actividade educativa, de forma a que todos os que frequentam a escola se possam dela apropriar a um mesmo nível de satisfação. 3. promover uma maior intervenção entre oos diferentes ciclos, de modo a possibilitar: <ul style="list-style-type: none"> . espaços de formação numa lógica de intervenção participada integrada . partilha de espaços, actividades e pequenos projectos . reforço curricular nos três CEB's e educação pré-escolar <p>Definição de objectivos (PA) em reuniões conjuntas de professores e representantes de instituições locais. ... 3. favorecer estratégias de intervenção conjunta, que aumentam a interacção entre as diferentes escolas e os diferentes CEBs; 4. constituir dinâmicas e estruturas organizacionais inovadoras que permitam uma intervenção dos alunos mais autónoma, pessoal e significativa. 5. desenvolver o espaço de intervenção das famílias e outras instituições sociais, devolvendo-lhes o papel que lhes cabe no processo educativo 6. desenvolver atitudes de reflexão sobre as práticas a partir dos contextos pessoais e profissionais.</p>	

	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	<p>. contexto sócio-cultural muito problemático, degradação do tecido social e consecutivo aumento de problemas pedagógicos e didácticos com que estas escolas se debatem.</p> <p>. o facto de a escola ter estado envolvida noutros projectos, no âmbito do GEP, do ME e do PEPT, favoreceu a construção de uma perspectiva de intervenção face a novas questões.</p>	<p>. 7 profs do 1º CEB</p> <p>. 11 profs do 2º e 3º CEB</p> <p>. 1 acompanhante pedagógica</p> <p>. repres. do Centro de Saúde de Campanhã</p>	<p>“optimizar espaços de autonomia oferecidos pelo desp. 37-A-SEE/96, de modo a adequar actividades de intervenção estratégica das escolas deste TEIP, na promoção de acesso e efectivo sucesso das crianças e jovens deste Território.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de dados relativos à população discente das várias escolas. 2. Constituição de equipas de professores das várias escolas intervenientes: <p>. expressões no 1º CEB (M, P, D)</p> <p>. línguas estrangeiras (Fr. e Ing.) a alunos do 1º CEB por prof. do 2º CEB</p> <p>. despistagem de crianças em dificuldade (...) para diagnóstico e/ou acompanhamento</p> <p>. reorganização de tempos, espaços e materiais de forma a poderem ser utilizados pelas várias escolas do TEIP, tais como Biblioteca e Pav. Gimnodesportivo.</p> <p>. Encontros com pais e representantes de várias Assoc. de Pais das Escolas do TEIP com vista à constituição de Federação de A.P do TEIP.</p> <p>. Encontros entre professores dos 3 CEBs, com vista à definição de um conjunto de pré-requisitos mínimos fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens; construir linha coerente de condução da Área-Escola nas várias escolas;</p> <p>. Sessões para pais sobre áreas temáticas ligadas à educação e à família (Educação para a saúde, para os valores, para a sociabilidade)</p> <p>. actividades de formação interna ao grupo</p>	

TEIP	Justificação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Arrifana	<p>Consecução dos 4 objectivos definidos no desp. 147-B</p> <p>A melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;</p> <p>Uma visão integrada e articulada da Escolaridade obrigatória, que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar;</p> <p>A criação de condições que favoreçam a ligação escola vida activa</p> <p>A progressiva coordenação das políticas educativas e articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem</p>	<p>“São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas nos quais se procederá ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação”</p>	<p>Prioridades:</p> <p>formar cidadãos; ocupar os tempos livres; dominar a língua portuguesa; preparar para o mundo do trabalho; cumprir os programas; promover a ligação escola-meio; desenvolver actividades artísticas promover a vida saudável combatendo o tabagismo, alcoolismo e toxicodependência.</p> <p>Objectivos:</p> <p>Democratizar os vários processos de decisão;</p> <p>Promover o associativismo;</p> <p>Promover o exercício dos direitos;</p> <p>Na gestão dos conteúdos programáticos de cada disciplina, adoptar motivações e estratégias ligadas à vida real;</p> <p>Promover o desenvolvimento de expressão oral e escrita, de expressão plástica, musical e corporal;</p> <p>Incentivar o rigor da linguagem em todas as disciplinas/ actividades;</p> <p>Criar espaços para a ocupação de tempos livres (lúdicos e/ ou de carácter utilitário);</p> <p>Combater o absentismo, criando um ambiente agradável na Escola;</p> <p>Promover acções com vista a uma definição cuidada das orientações curriculares e dos conteúdos essenciais dos programas;</p> <p>Organizar actividades que envolvam a comunidade escolar do Território;</p> <p>Desenvolver a colaboração com diferentes parceiros sociais.</p>	<p>. desemprego;</p> <p>. problemas sociais;</p> <p>. habitação degradada (ilhas abarracadas);</p> <p>. “desgosto pelo bairro” (falta de segurança, policiamento, falta de equipamentos para jovens, problemas de limpeza.</p>

TEIP	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
Arrifana	<p>Meio/ Espaço Geográfico:</p> <ul style="list-style-type: none"> . divisão administrativa . organização religiosa . órgãos autárquicos . nº escolas do 1º CEB e Jardins que fazem parte das 2 freguesias . colectividades e associações culturais e recreativas das localidades. . jornal e feira da localidade . principal actividade económica – indústria de calçado e actividades afins. <p>Instalações e recursos das diferentes escolas</p> <p>Comunidade Escolar – alunos apresentação de gráficos relativos à EB 2.3 (Frequência do pré escolar; repetências; preferências dos alunos quanto à ocupação de tempos livres); Texto resumo, referindo os aspectos dos gráficos anteriores, relativamente às escolas do 1º CEB</p> <p>Professores Características do corpo docente, por ciclos de ensino, quanto a form. académica, sexo, estado civil, faixa etária, distância casa – escola, situação profissional, experiência profissional, mobilidade</p> <p>Funcionários Sexo, estado civil, faixa etária, habilitações literárias e tipo de vínculo à função pública</p> <p>Pais e Enc. de Educação Essencialmente trabalhadores da indústria e do comércio; faixa etária; habilitações académicas baixas; expectativas dos pais quanto à ocupação dos ATL's</p> <p>Comunidade em geral (menos os alunos): prioridades que a comunidade atribui à escola</p>	<ul style="list-style-type: none"> . professores do 1º CEB; . representante do pré-escolar; . professores da EB 2.3; . representante da A. de Pais; . psicólogo; . animador cultural; . responsável do Dep de Gestão Financeira; . responsável do Dep. de Estatística; . responsável pela Formação 	<p>Extracurriculares</p> <p>Clubes:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Jornalismo . Matemática . Expressões . Vídeo 	

TEI P	Justificação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Terras de Sta Maria ¹	As escolas que passaram a integrar o TEIP, as do 1º CEB e Jardins, fazem-no na qualidade de convidados/observadores participando efectivamente no projecto e suas actividades. "Procura-se assim incluir no Território, todas as Escolas que fornecem alunos à EB 2.3 de Arrifana".			Problemas inventariados e comuns ao TEIP: - inexistência de cantina em todos os Estabelecimentos de Ensino, à excepção da EB 2.3 - apenas o jardim de Manhouce e EB 2.3 possuem água quente - apenas a EB 1 de Outeiro, de Igreja e de nadais possuem recreio aberto - falta de balneários em todos os Jardins e EB 1, à excepção da EB 1 de Outeiro e EB 2.3. - Desarticulação dos horários de funcionamento dos diferentes estabelecimentos de Ensino. - Inexistência de uma carrinha para transportar alunos e professores dentro do Território - Falta de água da rede pública à excepção da EB 2.3 e Carvalhosa - falta de material de psicomotricidade em todos os Jardins. - necessidades de formação – ao nível do processo de 'avaliação' e na aplicação das novas tecnologias no processo de ensino/aprendizagem. - falta de psicólogos e técnicos - atribuição de vários anos de escolaridade a um mesmo docente nas EB 1.
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
			Princípios Orientadores: - Ser participado na sua concepção, elaboração, realização e avaliação por toda a comunidade educativa; - Cada acção referirá os objectivos deste Projecto que se pretendem prosseguir; - Haverá acções destinadas a prosseguirem objectivos comuns ao Território e outras direccionadas para objectivos mais específicos de determinados estabelecimentos de ensino ou ciclos; - Cada acção terá identificado o(s) coordenador/ dinamizador(es) assim como a população alvo; - Em cada acção serão identificados os recursos materiais e humanos necessários à sua concretização.	

¹ Baseia-se nos mesmos princípios e organização do PE anterior (Arrifana), embora alguns aspectos sejam melhor especificados. Neste quadro serão assinalados aspectos não considerados no PE anterior, como é o caso dos Princípios Orientadores do Plano de Actividades

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Urgeses	<p>“...o desenvolvimento e a formação de todos os cidadãos em condições de igualdade de oportunidades e no respeito pela autonomia de cada um, particularmente, das crianças e dos jovens, que hoje se encontram em situações de risco, de exclusão social e escolar.”</p> <p>“...criar meios e estratégias diversificadas, juntamente com as diferentes entidades da comunidade envolvente, para que se criem condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos</p>			<p>Escola de Calvos:</p> <ul style="list-style-type: none"> . insucesso escolar . dificuldades de aprendizagem . problemas do foro psicológico . problemas de saúde e desenvolvimento <p>Físico desequilibrado</p> <ul style="list-style-type: none"> . crianças cujo crescimento não é harmonioso . crianças em risco de se tornarem alcoólicas
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	<p>Meio Envolvente</p> <ul style="list-style-type: none"> . Enquadramento geográfico . evolução demográfica . história e cultura . economia e sociedade <p>As escolas</p> <p>JI de Assento</p> <p>JI de Cruzeiro e EB 1 de Calvos</p> <p>Escola de Abação 2</p> <p>Escola de Abação 3</p> <p>Escola de Gémeos</p> <p>EBM de Abação</p> <p>EB 2.3 de Urgeses</p>	<p>Órgãos do TEIP:</p> <p>Conselho Pedagógico; Equipa de Coordenação; Plenário dos Directores de Escola e a Equipa de Pilotagem Interna</p>		

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Miragaia	<p>O PE resulta da avaliação feita em comum relativamente às necessidades identificadas na comunidade educativa do TEIP de Miragaia.</p> <p>Objectivo geral do PE: ... melhoria da qualidade educativa e promoção da inovação, no sentido de fomentar o sucesso educativo de todos os alunos, em particular das crianças e jovens que se encontram em situação de risco de exclusão social escolar</p>		<ul style="list-style-type: none"> - contribuir para a articulação das Escolas do TEIP com o contexto social/ comunidade educativa; - promover o envolvimento dos Pais e Encarregados de Educação nas actividades desenvolvidas nas Escolas; - Promover a formação dos elementos da Comunidade Educativa; - Estimular outros sentidos de viver a escola, dando resposta a outros interesses de motivação; - Fomentar a participação dos alunos na vida escolar - Promover iniciativas que visem melhorar as relações inter-pessoais; - Promover intercâmbios com as escolas do TEIP em projectos comuns; - Promoção de relações com os parceiros - Dar resposta às dificuldades dos alunos na transição entre escolas e ciclos 	<ul style="list-style-type: none"> . envelhecimento da população . forte densidade populacional, criando condições de sobre ocupação . desqualificação profissional . desemprego, subemprego e emprego precário . desagregação e violência familiar . insucesso escolar . alcoolismo . droga . promiscuidade e violência . nível de escolaridade baixo (4ª classe) que se reflecte na fraca participação dos pais na vida da escola e em atitudes comportamentais pouco adequadas que dão origem à violência e a problemas de sociabilidade <p>Problemas educativos: insucesso escolar; abandono escolar; alheamento dos alunos e da família da escola; exclusão social</p>
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parcerias e
	<p>Contexto sócio-cultural e económico em que se enquadram as escolas do TEIP:</p> <ul style="list-style-type: none"> - número de alunos (pré, 1º CEB e 2º e 3º CEBs) - nº de professores - nº de auxiliares <p>Contexto sócio-ecológico degradado</p> <p>“Verifica-se um fenómeno de pobreza transmitida de geração em geração num espaço e numa população segregada e marginalizada em relação ao resto da cidade”</p> <p>- Espaços e equipamentos escolares: bons à excepção da EB1 de S. Miguel que se encontra bastante degradada.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Ida ao circo - Jornal do TEIP - Feira Pedagógica - Grupo de folclore - Acções de formação - 1ªs jornadas do TEIP - Dia de S. Martinho - Dia do TEIP - Dia D - Preparação da transição - Reconhecimento do meio 	<ul style="list-style-type: none"> . Fundação para o Desenvolvimento da Zona Histórica do Porto – recursos humanos e materiais; . Centro de S. Nicolau - recursos humanos; . Centro Social da Victória - recursos humanos; . Centro de Saúde da Carvalhosa - recursos humanos; . Juntas de Freguesia da Zona envolvidas - recursos materiais humanos;

TEI P	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Milheirós de Poiares	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência que contribuam para a sua educação como cidadãos tolerantes, justos, autónomos, organizados e responsáveis. - Melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, tendo em conta os interesses e características dos alunos e o seu contexto cultural e social - Contribuir para a melhoria da qualidade da vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e lazer dos alunos, professores e pessoal não docente - Favorecer a valorização da escola, a sua eficácia e a sua capacidade de intervenção, na comunidade educativa, visando a ligação escola e vida activa 		<ul style="list-style-type: none"> - melhorar as articulações entre os vários ciclos - favorecer a integração dos alunos na escola - articular as actividades escolares com os interesses dos alunos - favorecer o cumprimento curricular nas áreas das expressões, da educação física e da música - proporcionar o desenvolvimento físico motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística - estimular as capacidades e favorecer o seu desenvolvimento - promover o gosto pelo conhecimento - educar a atenção, vontade, inteligência e sensibilidade, assim como a memória, compreensão e poder de concentração - introduzir materiais inovadores na prática educativa de modo a enriquecer as práticas pedagógicas. - envolver a comunidade educativa na formação dos alunos - enriquecer a formação dos professores das EBI e jardins de infância nas áreas das expressões, Educação Física e Música - dotar as escolas EBI de materiais que lhes permita concretizar as actividades acima referidas - modificar as atitudes dos intervenientes da comunidade educativa face aos novos desafios do ensino 	
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	<p>Meio</p> <ul style="list-style-type: none"> . espaço geográfico e populacional . colectividades . instituições públicas . serviços . serviços religiosos . actividades económicas (pequena e média indústria – calçado, marroquinaria, construção civil, serralharia e metalurgia; agricultura; comércio – supermercados, mercearias, lojas de pronto-a-vestir, restaurantes, carnes verdes) . órgãos autárquicos <p>Instalações escolares</p> <p>Comunidade educativa (“em elaboração”)</p>		<p>A criança constrói a Matemática</p> <p>A criança e a melodia</p> <p>Brincar ao desporto</p> <p>Ciência e vida</p> <p>Conhecimento pela manipulação</p> <p>Jogos do faz de conta/ jogo simbólico</p> <p>Português vivo/ Conhecimento do mundo</p> <p>Clube de artesanato</p> <p>Clube de Jornalismo</p> <p>Clube de musica</p> <p>Como eu gosto de ler</p> <p>Informática no TEIP</p>	

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Fermentões			<ul style="list-style-type: none"> - reduzir os factores de insucesso e abandono escolar - promover a formação contínua dos docente e funcionários da escola - promover o desenvolvimento da escola através de uma racionalização e optimização dos recursos - sensibilizar os pais e encarregados de educação para a sua participação na vida da Escola no âmbito das suas competências - dinamizar a relação escola/comunidade - proporcionar aos alunos de acordo com as suas competências e apetências uma preparação para a vida activa 	<p>Com alunos provenientes de bairros sociais... esta comunidade educativa atravessa uma grave crise económica, social e valorativa, em que o capital simbólico herdado, se cruza e perde protagonismo face a novas realidades onde pontifica a luta pela subsistência...</p> <ul style="list-style-type: none"> - fragilidades familiares e carências de natureza alimentar, de higiene, de saúde, factores condicionantes, também do sucesso escolar - concentração espacial desta população (de certo modo) cultural e etnicamente heterogénea é caracterizada por múltiplos e interactivas situações de precariedade e exclusão social onde transparecem problemas e estigmas sociais, agressividade, alcoolismo, droga, etc. - baixo rendimento económico da maioria das famílias conduz ao pouco investimento na educação com a correspondente e urgente necessidade de emprego dos filhos antes e após o término da escolaridade obrigatória. - crianças com comportamentos marginais, demonstrando muitas vezes dificuldades específicas de aprendizagem <p>Problemas prioritários:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Alheamento dos pais no processo educativo 2. falta de articulação entre os diversos níveis de ensino 3. elevado nº de alunos com NEE 4. falta de ligação escola – vida activa nesta área pedagógica 5. falta de uniformização de normas de conduta
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	<p>Caracterização das Escolas da área Pedagógica do TEIP:</p> <p>. EB2.3 de Fermentões (localização, edifício – circulação interna, decoração, espaços exteriores, apropriação de espaços; população escolar – professores, alunos/ turmas, funcionários) pág. 4 à pág.12.</p> <p>. restantes escolas do TEIP (EB1 – Telhado de Penselo; EB1 Guimarães n.º 10; EB1 Guimarães n.º 9; EB1 Guimarães n.º 10) pág.13 e 14.</p> <p>Caracterização sócio-económica e cultural no âmbito das escolas associadas do TEIP</p> <p>À caracterização anterior acrescenta o nº de crianças pertencentes aos diferentes Jardins de Infância que fazem parte do TEIP</p> <p>Caracterização dos recursos materiais e humanos existentes</p> <p>Caracterização dos recursos (específicos) das escolas</p>		<ul style="list-style-type: none"> - sensibilização dos encarregados de educação - Acção de formação - Sensibilização dos alunos - Distribuição de material de higiene e sua utilização diária nas escolas EB1 e Jardim de Infância - Dia B (jogos tradicionais e respectivo banho) - Dramatização musical - Dia do Ambiente - Dinamização da Biblioteca de Turma e itinerante - Feira do livro - Jornal do TEIP - Anuário o TEIP 	

TEI P	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Aldoar I	“...aprofundar a criação de condições que permitam salvaguardem a educação básica de qualidade e a promoção do sucesso educativo”	“A associação dos vários estabelecimentos de ensino de um determinado território, permite a adequação das condições espaciais da oferta educativa e a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis no território. Importa, por isso, o estabelecimento de relações de parceria entre as várias entidades locais, de modo a articular espaços e recursos.”	<ul style="list-style-type: none"> - proporcionar a ocupação formativa e criativa dos tempos livres dos alunos - contribuir para a criação de um clima de tolerância, diálogo, convivência e solidariedade entre membros da comunidade escolar - desenvolver a adopção de comportamentos de vida saudável - favorecer a aprendizagem (pela vivência) de formas de participação na vida pública, com particular incidência na vida da escola - proporcionar formas de intervenção das famílias na comunidade escolar, visando a sua participação na orientação educacional dos alunos - promover o sucesso educativo 	<p>Grupo em situação de exclusão/ desintegração que se manifesta por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - baixos níveis de escolaridade aliados a profissões pouco qualificadas; - desemprego e precárias condições de trabalho - condicionalismos sócio-profissionais que associados à precariedade de rendimentos diminuem directamente o poder de compra - más condições de habitabilidade e falta de uma habitação condigna, com as mínima condições de higiene e habitabilidade - problemas de saúde, agravados pelas carências económicas e alimentação deficitária; - desintegração da minoria étnica (etnia cigana) e de todo o processo de segregação a que está sujeita <p>Na caracterização feita da população estudantil são enumerados uma série de problemas, embora se diga que “é relevante o facto da maioria destas crianças possuírem ‘dotes’ artísticos e destreza física”</p>
	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
	<p>Caracterização da Freguesia de Aldoar: localização geográfica breve resenha histórica habitação - indicadores saúde – indicadores caracterização sócio-profissional da população</p> <p>Caracterização dos estabelecimentos de ensino . recursos físicos (escolas e Obra Diocesana de Promoção Social – Centro Social da Fonte Moura) . recursos humanos (escolas, Obra Diocesana de Promoção Social – Centro Social da Fonte Moura, Centro de Bem – Estar Social Nossa Senhora do Socorro) . recursos materiais</p> <p>Caracterização da população estudantil</p>		<ul style="list-style-type: none"> . publicação de um jornal escolar do TEIP . Festa de Natal . Seminário sobre “relações interpessoais” . almoço de Natal . reflexão sobre currículos . Seminário sobre “relações interpessoais” . Dia da Árvore . Dia do Ambiente 	<ul style="list-style-type: none"> - AIDA – Associação Interinstitucional de Desenvolvimento de Aldoar - Junta de Freguesia de Aldoar

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Aldoar II	<p>...representantes das 4 escolas, que já tinham tradições de parcerias, começaram a preocupar-se em delinear um trabalho conjunto na busca de um percurso comum em prol da escolaridade obrigatória</p> <p>...criar uma dinâmica de transformação nestas escolas, no sentido de melhorar a qualidade do percurso educativo dos alunos que as frequentam e de envolver todos os intervenientes, na busca e consecução de soluções efectivas, que permitissem a construção de um verdadeiro projecto educativo do território.</p> <p>Linhas orientadoras:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. proporcionar espaços de aprendizagem de acordo com os interesses e necessidades manifestadas pelos alunos, promovendo, se necessário, novas áreas de aprendizagem 2. Trabalhar, como conteúdos relevantes aqueles que potenciam o desenvolvimento do PE do TEIP, numa abordagem sequencial de articulação entre os ciclos 3. Promover a formação cívica dos alunos para uma adequada integração na sociedade 4. Criar e melhorar os canais 	<p>Um grupo composto por representantes da comunidade educativa² fizeram um levantamento de dados, de problemas e de opiniões que permitiram a concretização de um ante-projecto</p> <p>As escolas procurarão ser pólos de desenvolvimento local, espaços abertos de interacção com a comunidade envolvente, tendo várias linhas orientadoras (ver 1ª coluna)</p>	<p>Gerais:</p> <p>Contribuir de uma forma activa e criativa para uma melhor articulação da escola com o contexto social</p> <p>Contribuir para uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória de modo a favorecer a aproximação dos vários ciclos, bem como da educação pré-escolar</p> <p>Contribuir para uma efectiva educação para e com determinados valores morais que modifiquem atitudes e comportamentos tendo em vista o exercício da cidadania.</p> <p>Criar o ensino pré-escolar oficial.</p> <p>Operacionais:</p> <p>Promover maior ligação às famílias</p> <p>Repensar o papel dos directores de turma.</p> <p>Criar grupos de discussão/reflexão individual</p> <p>Identificar de forma participada componentes locais do currículo</p> <p>Criar espaços de formação e reflexão inter-ciclos com vista à articulação pedagógica integrada</p> <p>Criar ateliers pedagógicos com vista ao reforço do apoio pedagógico no âmbito da Língua Materna</p> <p>Promover o acompanhamento sistemático do percurso escolar dos alunos</p> <p>Estabelecer estratégias de diagnóstico com a participação de Professores dos diferentes ciclos</p> <p>Criar e promover a participação dos alunos através da dinamização de assembleias de turma e de delegados</p> <p>Sensibilizar todos os actores educativos para a importância da prática de valores: tolerância, respeito, solidariedade, responsabilidade e respeito pela diferença.</p> <p>Envolver as escolas, através da gestão curricular, numa efectiva educação para a saúde.</p> <p>Envolver as instituições locais na Educação para a saúde.</p> <p>Envolver as instituições locais (J. de Freguesia e Câmara) na criação do pré-escolar oficial.</p>	<p>1. âmbito Psico-Social</p> <p>convivência com situações de risco (álcool, droga, prostituição)</p> <p>falta de orientação familiar organizada</p> <p>deficientes condições de habitabilidade</p> <p>excesso de agressividade/ indisciplina</p> <p>carências de hábitos de higiene (alimentar, física e mental)</p> <p>insuficiência de centros de ocupação de tempos livres (OTL/ ATL) ao longo de toda a escolaridade básica</p> <p>2. âmbito pedagógico didáctico</p> <p>falta de expectativas e de motivação para aprender</p> <p>problemas específicos de aprendizagem e ausência de pré-requisitos no domínio da língua materna</p> <p>dificuldades de comunicação entre a escola e famílias</p> <p>inexistência de ensino pré-escolar oficial</p>

² Professores, Assistentes Sociais da Junta de Freguesia e do Centro Social da Fonte da Moura, Estagiárias do Serviço Social, representantes da Associação de Pais e alunos do 7º ano da EB 2.3

	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
Aldoar II	Caracterização do Território: 1. Física Localização Breve resenha histórica 2. Social, Económica e Cultural População Ocupação da População Actividades Profissionais dos pais dos alunos Habitação Serviços Comércio Saúde Transportes Equipamentos Sociais da Comunidade Outros equipamentos Vida Cultural da Comunidade Actividade Desportiva e Recreativa		Actividades de complemento curricular com alunos do 4º ano Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do 4º ano Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do pré-primário para o 1º ano. Debates sobre temas de saúde Publicação do jornal do Território Festa de Natal. Corta-mato do Território Almoço de Natal Debates/ Colóquios sobre a EXPO'98 Dia da EXPO'98 Visita à Expo'98 Embelezamento das escolas Animação das Mediatecas escolares Actividades de Encerramento do ano lectivo	

TEIP	Fundamentos do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Areosa - Porto	<p>“- Pretende-se que projecto seja um instrumento conjunto, com linhas de actuação comuns, que visem combater os problemas detectados, embora as escolas integrantes tenham características próprias;</p> <p>- A diversidade deverá ser encarada como um factor de enriquecimento do TEIP e não como um facto da divisão do mesmo.”</p> <p>Apesar deste “Esquema Conceptual” e do título “Integrar na Diversidade” parece haver uma maior preocupação com o Plano de Actividades do que propriamente com o PE</p>	O território é entendido como o conjunto das três escolas, manifestando-se a intenção do “reforço da ligação Escola / Pais / Comunidade”	<p>No PE os objectivos não são expressos, mas são referidos enquanto “objectivos das diversas áreas disciplinares”. Isto é, parece poder dizer-se que, ou o TEIP não tem objectivos, ou estes não ultrapassam os objectivos das áreas curriculares</p> <p>Parece, também, que estes se confundem ou coincidem com os problemas detectados e com as propostas para a sua resolução.</p> <p>A preocupação prioritária é, de facto, com a articulação de objectivos das áreas disciplinares e com a sua operacionalização.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Insuficiente articulação entre as escolas. - Falta de motivação. - Falta de empenhamento dos Encarregados de Educação/ Família - Falta de regras/ atitudes: SABER ESTAR - Falta de respeito pela conservação do material/ equipamento. - Irregularidade na assiduidade. - Necessidade de formação/ actualização - Falta de referência a valores - Desvalorização da Escola
TEIP	Caracterização	Composição do CP	Actividades	Parceiros
Areosa - Porto	<p>Características do Território</p> <p>1. Escola EB 2.3 da Areosa</p> <p>1.1. Administração e Gestão da Escola</p> <p>1.1.1. Serviços Administrativos</p> <p>1.2. Conselho Pedagógico</p> <p>1.3. Localização e caracterização da Escola</p> <p>1.4. Caracterização socio-economica-cultural</p> <p>2. EB1 do Bairro S. João de Deus</p> <p>2.1 Introdução</p> <p>2.2 Caracterização da Escola</p> <p>2.2.1. Administração e Gestão da Escola</p> <p>2.2.2. Conselho Pedagógico</p> <p>2.2.3. Conselho Administrativo</p> <p>2.2.4. Edifício Escolar</p> <p>2.2.5. Local onde a escola está inserida e suas características</p> <p>2.2.6. Constituição do corpo docente e não docente</p> <p>2.3 Opções básicas da escola enquanto espaço educativo</p> <p>3. Escola EB 1 n° 34</p> <p>3.1. Caracterização do meio</p> <p>3.2. Caracterização das famílias</p> <p>3.3. Caracterização da escola</p> <p>3.3.1. Na sua localização e inserção</p> <p>3.3.2. Edifício escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> - 3 elementos da Comissão Directiva - 3 elementos da Associação de Pais - 2 Coordenadores dos Directores de Turma - 7 Delegados da Área Disciplinar (EB 1.2) - 7 Delegados da Área Disciplinar (EB 2.3) - 4 representantes de ano (1/ ano – 1° CEB– EB 34) - 4 representantes de ano (1/ ano – 1° CEB– EB 1.2) - 2 Psicólogas - 1 Assistente Social - 3 elementos da Educação Especial - Elementos da Associação Comunitária 	<ul style="list-style-type: none"> - Convívio lúdico para Encarregados de Educação das Escolas do TEIP da Areosa - Intercâmbio de trabalhos das Escolas do TEIP para os respectivos jornais de cada uma delas - Realização de encontros com escritores - Exposição de trabalhos dos alunos dos 1°, 2° e 3° CEB, subordinados aos temas: Mar e Oceanos; Saber viver; Conhecer o Porto; Porto – Património Visual - Jogos inter-turmas (5° e 6° anos - Jogos inter-turmas Futebol Masculino; Futebol Feminino - Jogos inter-turmas: 6° ano – basquetebol; 5°ano futebol com 2 bolas - Acção de sensibilização para actividades de expressão físico motora no 1° CEB 	<ul style="list-style-type: none"> - Estagiário do ISMAI (para a EB 1.2 e EB 2.3) - Professores do ensino regular e especial, auxiliares da acção educativa e psicóloga. <p>A maioria dos parceiros referidos no PE são elementos internos às próprias escolas. É dito que se estão a desenvolver mais contactos com a finalidade de estabelecer novas parcerias e protocolos. É, ainda, referido que cada escola usufrui de apoios específicos de acordo com as suas necessidades.</p>

TEIP	Fundamentação do PE	Concepção de território	Objectivos	Problemas
Sta Marinha do Zézeze – Baião (Projecto Educativo e Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise)	<p>Preocupação com os principais problemas: insucesso escolar e abandono escolar precoce (DC do TEIP e AA)</p> <p>“Nova concepção do papel da Escola, agora entendida como escola comunidade educativa em ruptura com a ideia de Escola – serviço local do Estado na tradição centralista do nosso sistema educativo”</p> <p>“salto qualitativo em duas direcções:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Na consolidação de experiências que Têm sido desenvolvidas ao longo dos últimos anos. 2. Na melhoria das práticas educativas através da explicitação das prioridades de Educação formação. 	<p>Participação de membros da comunidade na elaboração do PE, principalmente, de Segurança Social (Núcleo Local de Baião), OBER, Ensino recorrente, Centro de Saúde e Centro de Formação, <u>Escolas de 1º CEB</u>.</p> <p>Contributo quase nulo da Autarquia (DC do TEIP e AA).</p> <p>Dificuldades na concepção do PE do TEIP: “tempo necessário para a apresentação de contributos e sugestões”; “a dificuldade em transitar de uma lógica de escola para uma ideia de territorialidade educativa (DC do TEIP e AA).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Melhorar os índices de cumprimento da escolaridade básica através da adopção de medidas de promoção de sucesso escolar e educativo e prevenção ao combate ao abandono escolar 2. Redução das taxas de insucesso escolar, nomeadamente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática de forma progressiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - maioria dos alunos não tem acesso ao pré escolar; - fraco nível de escolaridade dos pais e a sua deficiente formação sócio-cultural - crianças com “fraco potencial de aprendizagem” e sem hábitos de leitura ou escrita. - deficientes condições de habitação, a falta de hábitos de higiene corporal e doméstica e as distâncias casa – escola - a atitude dos alunos face à escola revela-se nitidamente num progressivo auto-deseinvestimento na sua formação e segue uma linha descendente ao longo da escolaridade básica - famílias com fracos recursos económicos e pensarem os filhos, a partir dos 15 anos, como geradores de rendimento para sustento da família. <p>Insucesso Escolar Abandono Escolar</p>

Sta Marinha do Zêzere – Baião (Projecto Educativo e Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise)	Caracterização (PE)	Composição do CP	Actividades	Parcerias Educativas
	1. Área geográfica de Baião 2. Caracterização da população 3. As Escolas do Território Educativo 4. Indicadores do funcionamento das Escolas: população, insucesso escolar, abandono escolar 5. Perfil do Corpo Docente 6. Perfil do Corpo não Docente 7. Perfil do Corpo Discente 8. Recursos Educativos Disponíveis 9. Contexto Extra-Escolar 9.1 Caracterização das famílias 9.2 Infra-estruturas e serviços sociais existentes 10. As parcerias educativas 11. Identificação dos problemas e definição de prioridades 12. Objectivos a atingir 13. Administração e Gestão do Território Educativa 13.1 Organização Pedagógico-didáctica das Escolas 13.2 Princípios de carácter institucional e organizacional 14. Plano de acção conjunta das Escolas 15. Participação das Parcerias			. Ensino Recorrente e Extra-Escolar . CFAE de Baião . Segurança Social do Concelho de Baião . Câmara Municipal . Centro de Saúde – Equipa do Programa de Saúde escolar . Guarda Nacional Republicana . Junta de Freguesia de Sta Marinha do Zêzere . OBER . Bombeiros Voluntários de Santa Marinha do Zêzere . Junta de Freguesia de Valadares . Párocos de Santa Marinha do Zêzere e Valadares . Delegação Escolar

Anexo 2

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico – Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Manhente	<p>“...com o contributo de outros parceiros que vamos juntar ao nosso CP, com o amadurecimento da ideia de ‘território educativo’ e das suas potencialidades e com a criação de hábitos de trabalho conjunto que vamos promover ao longo do corrente ano lectivo, permitirá a reconstrução permanente dos nossos instrumentos de orientação estratégica, mormente, do PE deste território que nos propomos ir construindo como um processo”</p> <p>(Nota de apresentação)</p> <p>“outros parceiros (que se venham a desenvolver)”</p> <p>(Composição do CP)</p>			<p>“Receber na EB 2.3 todos os alunos do 4º ano para que ao longo de um a jornada recheada de actividades, eles se possam , na companhia dos actuais e futuros professores e colegas, familiarizar com os espaços, os tempos e as estruturas da Escola”</p> <p>“Reuniões entre professores dos 1º e 2º ciclos com vista à articulação vertical dos currículos”</p> <p>“Reuniões entre educadores e professores do 1º e 2º ciclos com vista ao reforço de medidas de orientação educativa dos alunos que transitam entre o JI e as EB 1, e entre estas e a EB 2.3”</p> <p>“Promover o acompanhamento por professores das EB 1 dos alunos do 5º ano que revelem mais atraso no desenvolvimento de capacidades de comunicação, cálculo e resolução de problemas</p> <p>(Actividades)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Paços de Ferreira	<p>“Comprometer no processo educativo, a comunidade envolvente.”</p> <p>(Fundamentos/ Finalidades)</p> <p>“Intensificar a reciprocidade das relações inter-parceiros.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Participação em projectos da iniciativa de outros parceiros; . Reuniões de reflexão e/ ou organização de actividades que promovam o desenvolvimento local; . Criação de uma rede mais ampla de parceiros; . Maior e melhor participação de todos no desenvolvimento local <p>(Objectivos do Plano Anual de Actividades)</p>	<p>“Tornar credível e aprazível a Escola;”</p> <p>“...obstar e contrariar o insucesso escolar, bem como a tendência de fuga e abandono à escolaridade obrigatória....”</p> <p>(Fundamentos/ Finalidades)</p> <p>“Promover o acesso efectivo de todos à escolaridade básica.</p> <p>Promover a actividade educativa a que todos os que frequentam a escola se possam dela apropriar a um mesmo nível de satisfação.”</p> <p>(Objectivos do Plano Anual de Actividades)</p>	<p>“Preparar os alunos para a vida activa”</p> <p>“Estimular o gosto pelas artes e ofícios”</p> <p>“Desenvolvimento do PE em torno de 2 áreas:</p> <ul style="list-style-type: none"> . Oficina de mobiliário . Oficina de artes e ofícios” <p>(Fundamentos/ Finalidades)</p> <p>“...a Escola não é reconhecida, no mercado de trabalho, como meio de valorização e nem tão pouco sistema de formação conducente a um melhor desempenho profissional. Antes, é-lhe atribuída responsabilidade de uma tardia integração profissional e ‘acusada’ de criar hábitos nefastos nos jovens. Predomina a convicção de que o êxito económico não depende tanto de ‘saber ler ou escrever’ mas antes da ‘sorte’”</p> <p>(Análise social)</p>	<p>“Promover uma maior interacção entre os diferentes ciclos”</p> <p>(Objectivos do Plano Anual de Actividades)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Matosinhos I	<p>“a falta de formação e insuficiente ligação entre os vários intervenientes no processo educativo” (Hierarquização de problemas)</p>			
Matosinhos II	<p>“O recurso a protocolos de parceria com estabelecimentos comerciais e industriais ou pessoas particulares será feito sempre que as iniciativas do Projecto o julguem necessário. Pretende-se com este PE o envolvimento de toda a comunidade Educativa: pais, alunos, professores, auxiliares de acção educativa, pessoal administrativo e todos aqueles que na comunidade, sejam agentes educativos no contexto comunitário, ainda que recorrendo a acções de formação motivadoras e apelativas à sua participação na vida escolar”</p> <p>(Introdução)</p> <p>“. promover o desenvolvimento global da comunidade”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“Tema ‘Ser’ resultou da conjugação dos Projectos Educativos de cada escola que, tendo como pressuposto o desenvolvimento global da comunidade onde estão inseridas e atentando essencialmente as vertentes educativas de desenvolvimento pessoal e ético e as curriculares propostas pelos programas nacionais, se pretende ver realizado através de actividades conjuntas”</p> <p>(Introdução)</p> <p>“Mobilizar os currículos para promover uma escolarização de sucesso”</p> <p>(Objectivos)</p> <p>“. envolver a comunidade no processo educativo de forma a obter uma melhor socialização.”</p> <p>(Objectivos)</p>		<p>“A operacionalização do PE Territorial será feita através do intercâmbio de professores que da EB 2 se deslocarão ao Jardim de Infância, prestando serviço nas áreas de Inglês, Ed. Musical e Educação Física.”</p> <p>(Introdução)</p> <p>“. mobilizar os currículos para promover uma escolarização de sucesso através de um acompanhamento sistemático dos alunos e iniciado aos 3 anos; “. promover a ligação interciclos tornando o processo escolar num contínuo educativo;</p> <p>(Objectivos)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Cerco	<p>“- uma organização do sistema educativo português assente na concepção de território, logo a existência de uma reorganização orientada para o funcionamento em parceria numa atitude de co-construção de projecto; - reconhecimento do espaço como territorialidade que pede uma intervenção prioritária”</p> <p>(Situação de partida)</p> <p>“intensificar a reciprocidade de das relações interparceiros”</p> <p>(objectivos)</p> <p>“favorecer uma vivência democrática que potencialize a vivência de todos os intervenientes no processo educativo, em que todos se reconheçam como sujeitos activos e co-responsabilizados nas decisões e transformações”</p> <p>(níveis de intervenção)</p> <p>. “desenvolver o espaço de intervenção das famílias e outras instituições sociais, devolvendo-lhes o papel que lhes cabe no processo educativo”</p> <p>. “rotinizar práticas de intervenção nos espaços de incerteza e imprevisibilidade, de modo que todos os actores possam recorrer aos seus saberes para um saber agir”</p> <p>(níveis de intervenção)</p>	<p>“- combater o abandono escolar; - promover espaços de estimulação para a aprendizagem; - direccionar o apoio às dificuldades observadas (intelectuais, sociais e afectivas” - promover e facilitar um relacionamento afectivo positivo com a escola (seja com os espaços, os tempos, os actores, seja com as aprendizagens”</p> <p>(objectivos)</p>	<p>“desenvolvimento de competências ao nível das crianças (competências que lhes permitam desenhar o seu próprio projecto de vida) e dos adultos (competências pessoais e profissionais, dando sentido às suas práticas e integrando-as)”</p> <p>(níveis de intervenção)</p> <p>“facilitar encaminhamentos diversificados e apropriados aos jovens em risco de insucesso na escolaridade básica (adaptações curriculares, currículos alternativos, gestão flexível dos currículos, alternativas profissionalizantes”</p> <p>(objectivos)</p>	<p>“promover uma maior intervenção entre os diferentes ciclos, de modo a possibilitar: . espaços de formação numa lógica de intervenção participada integrada . partilha de espaços, actividades e pequenos projectos . reforço curricular nos três CEB's e educação pré-escolar”</p> <p>(objectivos)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Terras de Sta. Maria	<p>“São considerados territórios educativos de intervenção prioritária os agrupamentos de escolas nos quais se procederá ao desenvolvimento de projectos que visem a melhoria da qualidade educativa e a promoção da inovação”</p> <p>(Preâmbulo e Finalidades)</p> <p>“Na sua composição actual, diferente da 1ª versão, as Escolas do 1º Ciclo de Escapães e os Jardins de Nadaís, Stº António e Igreja fazem-no na qualidade de observadores participando efectivamente no projecto e suas actividades. Procura-se assim incluir no Território todas as Escolas que fornecem alunos à EB2/ 3 de Arrifana”</p> <p>(Preâmbulo e Finalidades)</p> <p>“Consecução dos 4 objectivos definidos no desp. 147-B”</p> <p>(Preâmbulo e Finalidades)</p> <p>“A progressiva coordenação das políticas educativas e articulação da vivência das escolas de uma determinada área geográfica com as comunidades em que se inserem.”</p> <p>(Objectivos)</p> <p>“Democratizar vários processos de decisão; Promover o associativismo; Incentivar o exercício de todos os elementos da comunidade educativa”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“a melhoria do ambiente educativo e da qualidade das aprendizagens dos alunos;”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“A criação de condições que favoreçam a ligação escola vida activa”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“uma visão integrada e articulada da Escolaridade obrigatória, que favoreça a aproximação dos seus vários ciclos, bem como a educação pré-escolar;</p> <p>(Objectivos)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Urgeses	<p>“criar meios e estratégias diversificadas juntamente com as diferentes entidades da comunidade envolvente para que se criem condições geradoras de sucesso escolar e educativo dos alunos”</p> <p>(Introdução)</p> <p>(Apesar de não haver outras referências a parecerias, a Comissão Pedagógica do TEIP é composta, para além dos professores, é composta por representantes de outras entidades, tais como: associações de pais; Juntas de Freguesia; Câmara Municipal, associações recreativas, culturais e desportivas, Ensino Recorrente, Delegação Escolar, DREN, CAE, IIE, Centro de Emprego e Formação Profissional, Centro Regional de Segurança Social, Comissão Nacional de Combate ao Trabalho Infantil, Bombeiros Voluntários, Polícia de Segurança Pública, Associação Industrial e Comercial, outras instituições.)</p>	<p>“porque entendemos que o processo de ensino/ aprendizagem é um acto contínuo e aberto, estaremos sempre predispostos a introduzir as modificações julgadas pertinentes sempre que o desenvolvimento do projecto o justifique e estejam reunidas as condições que o possibilitem”</p> <p>(Introdução)</p>		

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Miragaia	<p>“promoção de relações com os parceiros” “promover a formação de elementos da comunidade educativa”</p> <p>(Objectivos)</p> <p>Elencam-se os parceiros e o que deles se espera:</p> <p>“Fundação para o Desenvolvimento da Zona Histórica do Porto – recursos humanos e materiais;</p> <p>Centro de S. Nicolau - recursos humanos;</p> <p>Centro Social da Victória - recursos humanos;</p> <p>Centro de Saúde da Carvalhosa - recursos humanos;</p> <p>Juntas de Freguesia da Zona envolvidas - recursos materiais humanos;”</p> <p>(Parcerias)</p>	<p>“contribuir para a articulação das escolas do TEIP com o contexto social/ comunidade educativa; fomentar a participação dos alunos na vida escolar; promover intercâmbios com as escolas do TEIP em projectos comuns”</p> <p>(Objectivos)</p>		<p>“Dar resposta às dificuldades dos alunos na transição entre escolas e ciclos”.</p> <p>(Objectivos)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Milheirós de Poiares	<p>“modificar as atitudes dos intervenientes da comunidade educativa face aos novos desafios do ensino”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“Melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem, tendo em conta os interesses e características dos alunos e seu contexto social e cultural”</p> <p>“Contribuir para a melhoria da qualidade de vida escolar, em particular no que se refere às condições de trabalho e lazer dos alunos, professores e pessoal não docente”</p> <p>(Finalidades)</p> <p>“Favorecer a integração dos alunos na escola”</p> <p>“Articular as actividades escolares com os interesses dos alunos”</p> <p>“Introduzir materiais inovadores na prática educativa de modo a enriquecer as práticas pedagógicas”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“favorecer a valorização da escola, a sua eficácia e a sua capacidade de intervenção na comunidade educativa, visando a ligação escola e vida activa”.</p> <p>(Finalidades)</p>	<p>“Melhorar as articulações entre os vários ciclos”</p> <p>(Objectivos)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Fermentões	<p>“O território educativo abrange as escolas da periferia de Guimarães, das freguesias de Penselo e Fermentões”</p> <p>(Caracterização sócio-económica no âmbito das escolas associadas do TEIP)</p> <p>“Dinamizar a relação escola/ comunidade”</p> <p>“Sensibilizar os pais e encarregados de educação para a sua participação na vida da escola no âmbito das suas competências”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“Reduzir os factores de insucesso e abandono escolar”</p> <p>“Promover a formação contínua dos docentes e funcionários da Escola”</p> <p>(Objectivos)</p>	<p>“Proporcionar aos alunos, de acordo com as suas competências e apetências uma preparação para a vida activa”</p> <p>(Objectivos)</p> <p>“falta de ligação escola-vida activa nesta área pedagógica”</p> <p>(Problemas prioritários)</p>	<p>“Promover o desenvolvimento da Escola através de uma racionalização e optimização dos recursos”</p> <p>(Objectivos)</p> <p>“A falta de articulação entre os diversos níveis de ensino”</p> <p>(Problemas prioritários)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Aldoar I	<p>“A associação dos vários estabelecimentos de ensino de um determinado território, permite a adequação das condições espaciais da oferta educativa e a optimização dos meios humanos e materiais disponíveis no território. Importa, por isso, o estabelecimento de relações de parceria entre as várias entidades locais, de modo a articular espaços e recursos.”</p> <p>(Razões da participação)</p>	<p>“Favorecer a aprendizagem (pela vivência) de formas de participação na vida pública, com particular incidência na vida da escola”</p> <p>“Proporcionar formas de intervenção das famílias na comunidade escolar, visando a sua participação na orientação educacional”</p> <p>(Objectivos)</p> <p>“...aprofundar a criação de condições que permitam salvaguardar a educação básica de qualidade e a promoção do sucesso educativo”.</p> <p>(Razões da participação)</p>		

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Aldoar II	<p>“com a criação dos TEIP, representantes das 4 escolas, que já tinham tradições de parcerias, começaram a preocupar-se em delinear um trabalho conjunto na busca de um percurso comum em prol da escolaridade obrigatória no território”</p> <p>“criar uma dinâmica de transformação nestas escolas, no sentido de melhorar a qualidade do percurso educativo dos alunos que as frequentam e de envolver todos os intervenientes, na busca e consecução de soluções educativas, que permitissem a construção de um verdadeiro Projecto Educativo do Território”</p> <p>“Este projecto foi realizado através da modalidade de Círculo de Estudos, com o apoio do Centro de Formação de professores Rui Grácio (CEFORG)”</p> <p>(Génese do Projecto)</p> <p>“As escolas procurarão ser pólos de desenvolvimento local, espaços abertos e de interacção com a comunidade envolvente”</p> <p>“Criar e melhorar os canais de comunicação entre actores e parceiros educativos”</p> <p>“Caminhar para uma gestão participada em que se privilegie a colaboração e interacção com a comunidade educativa”</p> <p>(Grandes linhas orientadoras)</p> <p>“Contribuir de uma forma activa e criativa para uma melhor articulação da escola com o contexto social”</p> <p>(Objectivos gerais)</p>	<p>“Criar o ensino pré-escolar oficial” (Objectivos gerais)</p> <p>“Criar ateliers pedagógicos com vista ao reforço do apoio pedagógico no âmbito da Língua Materna”</p> <p>“Repensar o papel dos directores de turma.”</p> <p>“Criar grupos de discussão/ reflexão individual”</p> <p>“Identificar de forma participada componentes locais do currículo”</p> <p>“Identificar de forma participada componentes locais do currículo”</p> <p>(Objectivos operacionais)</p> <p>“Actividades de complemento curricular com alunos do 4º ano”</p> <p>(Plano de Actividades)</p>		<p>“Trabalhar, como conteúdos relevantes aqueles que potenciam o desenvolvimento do PE do TEIP, numa abordagem sequencial de articulação entre os ciclos”</p> <p>(Grandes linhas orientadoras)</p> <p>“Contribuir para uma visão integrada e articulada da escolaridade obrigatória de modo a favorecer a aproximação dos vários ciclos, bem como da educação pré-escolar”</p> <p>(Objectivos gerais)</p> <p>“Criar espaços de formação e reflexão inter-ciclos com vista à articulação pedagógica integrada”</p> <p>“Promover o acompanhamento sistemático do percurso escolar dos alunos”</p> <p>“Estabelecer estratégias de diagnóstico com a participação de Professores dos diferentes ciclos”</p> <p>(Objectivos operacionais)</p> <p>“Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do 4º ano”</p> <p>“Definição de um perfil de competências para os alunos que transitam do pré-primário para o 1º ano”</p> <p>(Plano de Actividades)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Areosa	<p>“Pretende-se que o projecto seja um instrumento conjunto, com linhas de actuação comuns, que visem combater os problemas detectados, embora as escolas integrantes tenham características próprias” A diversidade deverá ser encarada como um factor de enriquecimento do TEIP e não como factor de divisão do mesmo”</p> <p>(Esquema conceptual)</p> <p>“Reforço da ligação Escola / Pais / Comunidade (actividades abertas a todos) “Celebração de protocolos com serviços da Comunidade e técnicos especializados: cabeleireiros, oficinas, carpinteiros, supermercados, assistência a crianças e idosos e Centros de Saúde”</p> <p>(Propostas para a resolução dos problemas detectados)</p>	<p>“Irregularidade na assiduidade” “Falta de regras/ atitudes: Saber Estar” “Desvalorização da Escola”</p> <p>(Problemas comuns detectados na comunidade educativa)</p>	<p>“Visitas de estudo periódicas a empresas e/ ou outros locais recreativos/ culturais para futura integração pré-profissional e profissional e troca de experiências.”</p> <p>(Propostas para a resolução dos problemas detectados)</p>	<p>“Insuficiente articulação entre as escolas”</p> <p>(Problemas comuns detectados na comunidade educativa)</p> <p>“Articulação de objectivos e concertação de atitudes entre escolas do mesmo território (reuniões conjuntas)” “Abertura de clubes em regime de frequência livre, podendo aderir qualquer escola pertencente a este território.”</p> <p>(Propostas para a resolução dos problemas detectados)</p>

PEs dos TEIP	Território Parceria	Território Pedagógico - Escolar	Território Ligação Vida Activa	Território Gestão-Ligação e articulação entre CEB's
Sta Marinha do Zêzere	<p>“nova concepção do papel da Escola, agora entendida como escola comunidade educativa em ruptura com a ideia de Escola – serviço local do Estado na tradição centralista do nosso sistema educativo”</p> <p>(Nota Breve)</p> <p>“foi solicitado a todos os membros da comunidade educativa que dessem contributos e sugestões para a construção do mesmo; os contributos mais ‘ricos’ vieram, porém, das parcerias educativas, com particular referência para a Segurança Social (Núcleo Local de Baião), OBER – Obra de Bem Estar Rural, Ensino Recorrente, Centro de Saúde e Centro de Formação; o contributo mais pobre, em contrapartida, (ou nulo) terá partido da autarquia – Câmara Municipal. Registo ainda para a colaboração das escolas do 1º ciclo”</p> <p>(Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise – Concepção/ Reformulação do PETE)</p> <p>“dificuldades encontradas na concepção do PET terão sido as seguintes: - tempo necessário para a apresentação de contributos e sugestões; - a dificuldade em transitar de uma lógica de escola para uma ideia de territorialidade educativa”</p> <p>(Documento de Caracterização do TEIP e Áreas de Análise – Concepção/ Reformulação do PETE)</p>	<p>Insucesso Escolar” “Abandono Escolar</p> <p>(Identificação dos problemas)</p> <p>“Melhorar os índices de cumprimento da escolaridade básica através da adopção de medidas de promoção do sucesso escolar e educativo e prevenção do sucesso escolar e educativo e combate ao abandono escolar” “Redução das taxas de insucesso escolar, nomeadamente, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma progressiva”</p> <p>(Objectivos atingir)</p> <p>“definição de um plano anual de ocupação dos tempos livres dos alunos disponibilizando os espaços e os recursos das escolas à comunidade, e vice-versa, potenciando os espaços e os recursos das associações/ instituições locais para a utilização pelas Escolas do TEIP; Desenvolver iniciativas que promovam a utilização dos recursos humanos locais, nomeadamente o saber e o conhecimento dos seus artesãos, contadores de histórias, etc. em articulação com as actividades curriculares (ex.: área-escola) e ou de complemento curricular; Estimular o desenvolvimento nas Escolas de projectos de preservação do património local e que constituam trabalho desenvolvido com a integração de recursos da comunidade”</p> <p>(Definição de prioridades)</p>		<p>“A articulação de ciclos concretizar-se-á: i) Através do planeamento curricular realizado no interior das áreas disciplinares do ensino básico; ii) Pela promoção de medidas que assegurem a mobilização de recursos materiais entre ciclos; como exemplo se refere – recurso a professores do 1º ciclo para apoio na aprendizagem da Língua Materna e Matemática a alunos do 2º ciclo e/ ou recurso a professores do 2º ciclo para o desenvolvimento do ensino de uma Língua estrangeira, Educação Física, Educação Musical, etc., no 1º ciclo. iii) Através das actividades de complemento curricular segundo um programa definido para o ano lectivo” iv)</p> <p>(Definição de prioridades)</p>